

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**SAVUNMACI KÖTÜMSERLİĞİN AKADEMİK BAŞARI, BİLİŞSEL
ESNEKLİK, KAYGI VE KİŞİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Işıl TEKİN
(Doktora Tezi)

İstanbul – 2018

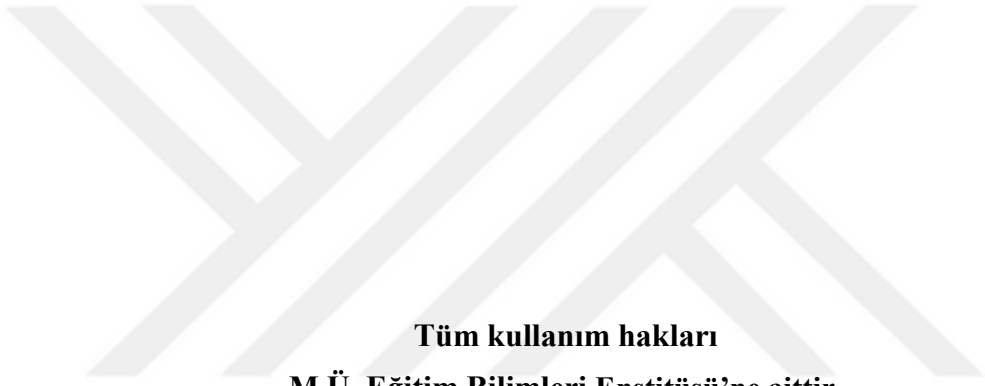
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**SAVUNMACI KÖTÜMSERLİĞİN AKADEMİK BAŞARI, BİLİŞSEL
ESNEKLİK, KAYGI VE KİŞİLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Işıl TEKİN
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Müge YÜKSEL
Prof. Dr. Halil EKŞİ

İstanbul – 2018

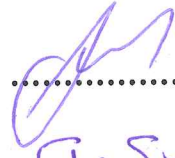
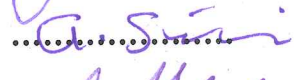


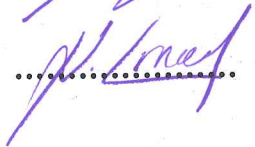


**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2018

ONAY

Işıl TEKİN tarafından hazırlanan “Savunmacı Kötümserliğin Akademik Başarı, Bilişsel Esneklik, Kaygı Ve Kişilik Açısından İncelenmesi ” başlıklı bu çalışma 25 Haziran 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Müge YÜKSEL	.....
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN	.....
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ahmet AKIN	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. A. Nilgün CANEL	.....

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

- 2012-2018** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı
- 2015-2017** İstanbul Aydın Üniversitesi, Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programı
- 2010-2012** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans
- 2006-2010** İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Lisans
- 2006-2010** İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Lisans (Bölüm Birincisi)

DENEYİM

- 2016-** Araştırma Görevlisi: İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
- 2015-2016** Araştırma Görevlisi: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
- 2015-2015** Araştırma Görevlisi: İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
- 2010- 2015** Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen:
Güngören İlköğretim Okulu

İLETİŞİM

e-posta: tekinisil1@gmail.com; isil.tekin@medeniyet.edu.tr

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile savunmacı kötümserliğin yapısının ve akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Savunmacı kötümserlik çalışmaları ile bireysel farklılıkları ve insanı anlama yolunda bir adım daha atıldığını düşünmekteyim. Biricik bireyler olarak her birimiz dünyayı farklı gözlerden görür ve farklı şekillerde deneyimleriz. Dolayısıyla duyguları yaşayış ve duygularla baş ediş tarzımız da farklıdır. Mizaç, geçmiş yaşantılar ve koşullar savunmacı kötümserlik gibi belirli stratejileri bireyler için uygun hale getiren bireysel farklılıkları oluşturur. Ruh sağlığı çalışanları ve eğitimciler bu bireysel farklılıkları görmezden gelirlerse, yardım etmeye çalıştıkları bireyleri geliştirmeyip aksine onlara zarar verebilirler. Bu nedenle savunmacı kötümserlik gibi genel eğilimden farklılaşan stratejilere ve düşünce biçimlerine dair farkındalık kazanmak önem arz etmektedir.

Savunmacı kötümserliği incelediğim tezimle noktalanarak doktora sürecim, yalnızca bir eğitim kademesi olmaktan ziyade bir yaşam dönemi ve bir yolculuktur ve bu yolculukta hayatın bambaşka yönlerini keşfettim. Kimi zaman zor olmakla birlikte akademik ve kişisel anlamda bir o kadar da geliştirici bir süreçti benim için. Bu süreçte hayatıma dokunan, bu yolculukta yolumu aydınlatan ve yolumu aydınlatmama vesile olan tüm güzel insanlara teşekkür etmek istiyorum. Fakat özel olarak belirtmek istediklerim var. İlk olarak gerekli izinleri almak üzere attığım mailime kısa bir süre içinde dönen ve kitap bölümlerini dahi benimle paylaşmaktan çekinmeyen; yazdıkları makalenin tam metnine erişemediğimi söylediğimde makalenin Japonca olduğunu belirten ve benim için İngilizce geniş özetini hazırlayan ve dünyanın öbür ucunda yaşamasına ve dolayısıyla saat farkına rağmen maillerime hızlıca yanıt verip istediğimden de fazla bilgiyle beni aydınlatarak akademiye olan inancımı canlandıran bilim insanlarına teşekkür ederim.

Sıcak tavırları ve anlayışıyla hayata farklı bir açıdan bakmamı sağlayan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Müge YÜKSEL'e teşekkür ederim. Tez sürecimdeki kritik yönlendirmeleri ve lisansüstü eğitim sürecimdeki katkılarından dolayı ikinci tez danışmanım Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye teşekkür ederim. Lisans ve lisansüstü eğitim sürecinde kendilerinden ders almış olmayı bir şans olarak gördüğüm ve örnek aldığım iki kıymetli hocamın; Doç. Dr. A. Nilgün CANEL ve Doç. Dr. A. Esra İŞMEN

GAZIOĞLU'nun tez izleme komitemde olmaları benim için ayrı bir şans, gurur ve mutluluk kaynağıdır. Tez sürecimde desteklerini esirgemeyen ve kıymetli katkılarıyla tezimi zenginleştiren hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunmamda bana zaman ayıran hocalarım Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN'e ve Prof. Ahmet AKIN'a teşekkür ederim.

Ayrıca güler yüzüyle ve samimiyetiyle huzur veren ve desteklerini her zaman hissettiren kıymetli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Nihan ŞAHİNKAYA'ya, benim için bir hocadan daha fazlasını ifade eden sevgili hocam Doç. Dr. Seval ERDEN'e ve sorularımı içtenlikle yanıtlayan sevgili Arş. Gör. Dr. Hilal ÇELİK'e teşekkür ederim.

Doktora sürecinin bana katkılarının bir diğer boyutu da kazandığım dostluklardır. Bu süreçte tanışmaktan dolayı büyük mutluluk duyduğum kıymetli arkadaşlarım Büşra ŞİRİN AYVA'ya ve Duygu DİNÇER'e, doktora sürecinde kazandığım abim Engin BÜYÜKÖKSÜZ'e teşekkür ederim. Ayrıca Marmara Üniversitesinde çalıştığım süreçte sabahlarımın neşesi olan ve tanıdığım için kendimi şanslı hissettiğim Esra YAZICI'ya ve sevgili Müge ŞENGÜL'e teşekkür ederim. Ayrıca Marmara Üniversitesi'ndeki ve Medeniyet Üniversitesi'ndeki çalışma arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak bana eğitimi aşıl原因 ve her koşulda destek olmaya çalışan sevgili aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Varlıkları ve bana kattıkları için teşekkür ederim.

Bu çalışma TÜBİTAK 2211-Yurt İçi Doktora Burs Programı tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Işıl TEKİN

İstanbul, 2018

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı yüksek risk barındıran akademik bir sınav bağlamında (üniversiteye giriş sınavı) savunmacı kötümserliğin yapısının ve akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesidir. Üç aşamadan oluşan bu çalışmanın ilk aşamasında Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada savunmacı kötümserlik; demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası), bilişsel esneklik, kaygı, kişilik ve akademik başarı açısından incelenmiştir. Bu kapsamda bilişsel esneklik, kaygı ve kişiliğin savunmacı kötümserliği yordacıyı gücü ve savunmacı kötümserlik ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise savunmacı kötümserliğin nasıl deneyimlendiği ve akademik başarı üzerine yansımaları nitel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Araştırma, karma yöntem desenlerinden Açıklayıcı Sıralı Desen üzerine yapılandırılmıştır. İlk aşamada ilişkisel tarama modeli, ikinci aşamada ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nicel aşamada 3 farklı örnekleme çalışılmıştır. İlk iki örneklem (sırayla N=360 ve N=458) Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının incelenmesinde kullanılmıştır. Üçüncü örneklem ise (N=543) bilişsel esneklik, kişilik ve kaygı değişkenlerinin savunmacı kötümserliği açıklama düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu aşamada veriler; Kişisel Bilgi Formu, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Beş Faktör Kişilik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISREL 9.1 istatistik programları kullanılmıştır. Birinci aşamada bulgular, psikometrik özellikleri incelenen her iki ölçeğin de faktör yapısının özgün formlarıyla benzer olduğunu ve lise seviyesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu ortaya koymuştur. İkinci aşamada gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda bilişsel esneklik (alternatifler ve kontrol), kaygı (durumluk kaygı ve sürekli kaygı) ve kişilik (duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) değişkenlerinin savunmacı kötümserliğin %44'ünü açıkladıkları bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından bakıldığında savunmacı kötümserliğin cinsiyet, okul türü ve babanın eğitim durumuna

göre farklılaştığı; algılanan sosyo-ekonomik düzey, lisede eğitim görülen bölüm, annenin eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Savunmacı kötümserlik ile akademik başarı arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucu istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Savunmacı kötümserliğin yapısını ve akademik başarı üzerine yansımalarını daha iyi anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı üçüncü aşamaya geçilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Üniversite giriş sınavının ilk aşamasından %10'luk dilime girmiş olan ve savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan on ikişer katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları NVivo 10 nitel analiz programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen temalar: savunmacı kötümserlik deneyimi, savunmacı kötümserliğin etkileri, savunmacı kötümserliğin kullanımı, başarının önemi, başarı güdeleri, başarı ve başarısızlığın anlamı, başarı yüklemeleri, başarı-başarısızlık sonucunda hissedilen duygular ve kaygıdır. Nitel analizler sonucunda katılımcıların savunmacı kötümserliği akademik başarı bağlamında işlevsel buldukları ve stratejik olarak kullandıkları bulunmuştur. Son olarak katılımcıların, savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını; kaygıyı düzenleme, motivasyonu artırma ve başarısızlık ihtimaline karşı bireyi hazırlıklı kılma olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı, kişilik, yüksek risk barındıran sınavlar.

ABSTRACT

The main aim of this study is to examine the defensive pessimism and its reflection on academic achievement in the context of a high-stakes test (university entrance exam). This study consists of three phases. The validity and reliability of the Defensive Pessimism Scale and the Cognitive Flexibility Inventory on high school students sample were determined in the first phase. Defensive pessimism was examined in terms of demographic variables (gender, school type, department, perceived socio-economic level, mother's education level, father's education level, number of siblings and birth order), cognitive flexibility, anxiety, personality and academic achievement in the second phase. Within this scope, the predictive power of cognitive flexibility, anxiety and personality on defensive pessimism and the relationship between defensive pessimism and academic achievement were analyzed. How the defensive pessimism is experienced and how the reflections of defensive pessimism on academic achievement were evaluated via qualitative methods, in the third phase.

The research was structured on Explanatory Sequential Design, one of mixed method research. Correlational study design was used in the first phase and phenomenology design was used in the second phase. Three different samples were used in the quantitative phase. The first two samples (N = 360 and N = 458, respectively) were used to examine the validity and reliability studies of the Defensive Pessimism Scale and the Cognitive Flexibility Inventory on high school students sample. The third sample (N = 543) was used to determine the predictive power of cognitive flexibility, anxiety and personality variables on defensive pessimism. Data were collected by Personal Information Sheet, Defensive Pessimism Scale, Cognitive Flexibility Inventory, State-Trait Anxiety Inventory and Five Factor Personality Scale, in this phase. SPSS 20.0 and LISREL 9.1 statistical programs were used for the analysis of quantitative data. Findings from first phase indicated that factor structures of both scales, whose psychometric properties were evaluated, were similar to the original forms. These two scales are valid and reliable measurement tools that can be used at high school level. It was found that, cognitive flexibility (alternatives and control), anxiety (state anxiety and trait anxiety) and personality (neuroticism and openness) explain the 44% of defensive pessimism, as a result of the regression analyses in the second phase. From the point of

view of demographical variables; it was found that defensive pessimism differentiates according to gender, school type and father's education level, but it does not differentiate according to department, perceived socio-economic level, mother's education level, number of siblings and birth order. The result of the correlation analysis between defensive pessimism and academic achievement was not statistically significant. The third phase of the study was conducted to better understand the nature of the defensive pessimism and its reflection on academic achievement. This third phase was structured on phenomenological design, one of qualitative research. Criterion sampling was used at this phase of the study. Semi-structured interviews were conducted with twelve successful participants with high defensive pessimism level and twelve successful participants with low defensive pessimism level. Transcripts of interview records were analyzed using the NVivo 10 qualitative analysis program. The following themes were obtained: the experience of defensive pessimism, the effects of defensive pessimism, the usage of defensive pessimism, the importance of academic achievement, achievement motives, the meaning of achievement and failure, achievement attributions, the feelings after success and failure, and anxiety. As a result of the qualitative analysis, it was found that participants regard defensive pessimism as a functional strategy in the context of academic achievement and they use it strategically. Finally, the reflections of defensive pessimism on academic achievement are determined as; to regulate anxiety, to increase motivation, and to prepare individuals for the possibility of failure.

Key words: Defensive pessimism, cognitive flexibility, anxiety, personality, high-stakes tests.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xxiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Sayılıtlar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
BÖLÜM II: ALANYAZIN	16
2.1. Savunmacı Kötümserlik.....	16
2.1.1. İyimsizlik ve Kötümserlik	16
2.1.2. Savunmacı Kötümserlik (Defensive Pessimism).....	19
2.1.3. Savunmacı Kötümserliğin Ortaya Çıkışı	22
2.1.4. Savunmacı Kötümserliğin Dayandığı Teorik Temel	23
2.1.5. Öz-Değer Kuramı Açısından Savunmacı Kötümserlik	24
2.1.6. Savunmacı Kötümserliğin Yapısı	26
2.1.6.1. Kötümser Beklentiler	27
2.1.6.2. Derinlemesine Düşünme (Reflectivity)	30
2.1.7. Bir Strateji Olarak Savunmacı Kötümserlik	33

2.1.8. Savunmacı Kötümserlik Hangi Koşullarda Kimler Tarafından Kullanılır?	37
2.1.9. Savunmacı Kötümserliğin Etkileri.....	38
2.1.9.1. Kısa Dönem Etkileri	39
2.1.9.2. Uzun Dönem Etkileri	41
2.1.10. Savunmacı Kötümserlik ve Başarı Yüklemeleri.....	43
2.1.11. Savunmacı Kötümserlik ve Motivasyon.....	44
2.1.12. Savunmacı Kötümserlik ve Stratejik İyimserlik.....	45
2.1.13. Savunmacı Kötümserlik, Kötümserlik ve Depresyon.....	47
2.1.14. Savunmacı Kötümserlik ve Kendini Sabotaj	49
2.1.15. Kültürel Bağlamlar Temelinde Savunmacı Kötümserlik.....	51
2.1.16. Savunmacı Kötümserliğin Ölçümü.....	52
2.1.17. Savunmacı Kötümserlikle İlgili Çalışmalar.....	54
2.2. Bilişsel Esneklik	69
2.2.1. Bilişsel Esneklik	70
2.2.2. Farklı Teorik Yaklaşımlar Açısından Bilişsel Esneklik	74
2.2.3. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi.....	75
2.2.4. Bilişsel Esneklik, Nörolojik Yapılar ve Yönetici İşlev (Executive Functions)	77
2.2.5. Bilişsel Esnekliğin Ölçümü	78
2.2.6. Bilişsel Esneklik ve Savunmacı Kötümserlik.....	81
2.2.7. Bilişsel Esneklikle İlgili Çalışmalar	82
2.3. Kişilik.....	91
2.3.1. Kişilik Kuramlarına Genel Bir Bakış.....	93
2.3.2. Beş-Faktör Kişilik Modeli	95
2.3.3. Kişiliği Oluşturan Etkenler	97
2.3.4. Savunmacı Kötümserlik ve Kişilik	97
2.3.5. İlgili Çalışmalar	99
2.4. Kaygı.....	103
2.4.1. Kaygı.....	104
2.4.2. Farklı Teorik Yaklaşımlar Açısından Kaygı.....	106
2.4.3. Sınav Kaygısı	107

2.4.4. Savunmacı Kötümserlik ve Kaygı	111
2.4.5. İlgili Çalışmalar	113
2.5. Akademik Başarı.....	116
2.5.1. Yüksek Risk Barındıran Sınavlar (High Stakes Test)	119
2.5.2. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı.....	121
2.5.3. Savunmacı Kötümserlik ve Başarı.....	122
2.5.4. İlgili Çalışmalar	123
BÖLÜM III: YÖNTEM	127
3.1. Araştırma Deseni	127
3.1.1. Karma Yöntem Seçiminin Gerekçesi	130
3.2. Çalışma Grubu	131
3.3. Nicel Çalışma.....	132
3.3.1. Araştırma Deseni	132
3.3.2. Örneklem	133
3.3.3. Veri Toplama Araçları	134
3.3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	135
3.3.3.2. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği	135
3.3.3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri	136
3.3.3.4. Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ)	137
3.3.3.5. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri.....	138
3.3.3.6. Yaşam Yönelimleri Envanteri.....	139
3.3.3.7. Bilişsel Esneklik Ölçeği	140
3.3.3.8. Lisans Yerleştirme Sınavı	140
3.3.3.9. Lise Mezuniyet Puanı	141
3.3.4. Verilerin Toplanması	142
3.3.5. Verilerin Analizi	142
3.4. Nitel Çalışma	143
3.4.1. Araştırma Deseni	144
3.4.2. Çalışma Grubu	145
3.4.3. Veri Toplama Araçları	148
3.4.4. Verilerin Toplanması	148

3.4.5. Verilerin Analizi	149
3.4.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	150
3.4.7. Araştırmacının Rolü.....	152
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	153
4.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Lise Örnekleme Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	153
4.1.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin Lise Örnekleme Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	153
4.1.1.1. Dilsel İnceleme	154
4.1.1.2. Geçerlik Analizleri.....	154
4.1.1.2.1. Yapı Geçerliği.....	154
4.1.1.2.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik.....	159
4.1.1.3. Güvenirlik Analizleri	160
4.1.1.3.1. İç Tutarlık Katsayısı	160
4.1.1.3.2. Madde Analizleri	161
4.1.1.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği	162
4.1.2. Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Lise Örnekleme Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	163
4.1.2.1. Dilsel İnceleme	163
4.1.2.2. Geçerlik Analizleri.....	164
4.1.2.2.1. Yapı Geçerliği.....	164
4.1.2.2.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik.....	167
4.1.2.3. Güvenirlik Analizleri	168
4.1.2.3.1. İç Tutarlık Analizleri	168
4.1.2.3.2. Madde Analizleri	168
4.1.2.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği	170
4.2. Nicel Aşama Bulguları.....	170
4.2.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Betimsel Analizler	171
4.2.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler	174
4.2.3. Savunmacı Kötümserliğin Araştırmanın Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	175

4.2.3.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	176
4.2.3.2. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	176
4.3.3. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	178
4.2.3.4. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	178
4.2.3.5. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	179
4.2.3.6. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	179
4.2.3.7. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi....	181
4.2.3.8. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi....	181
4.2.4. Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	182
4.2.5. Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişiliğin Savunmacı Kötümserliği Yordayıcılığına Dair Bulgular	183
4.2.5.1. Çoklu Regresyon Analizi Varsayımlarının Test Edilmesi.....	184
4.2.5.1.1. Örneklem Büyüklüğü	184
4.2.5.1.2. Normallik ve Doğrusallık	185
4.2.5.1.3. Eş varyanslılık (Homoscedasticity)	186
4.2.5.1.4. Çoklu Bağlantı Problemi	186
4.2.5.1.5. Uç değerler	186
4.2.5.1.6. Otokorelasyon.....	187
4.2.5.2. Savunmacı Kötümserlik İçin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	187

4.2.6. Savunmacı Kötümserlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Ait	
Analiz Sonuçları.....	188
4.3. Nitel Bulgular	190
4.3.1. Tema 1: Savunmacı Kötümserlik Deneyimi.....	191
4.3.1.1. Beklenti Düzeyi	192
4.3.1.1.1. Düşük Beklenti	193
4.3.1.1.2. Yapabileceğine İnanma	193
4.3.1.1.3. Zaman İçinde Artan Beklenti	194
4.3.1.2. Derinlemesine Düşünme	194
4.3.1.2.1. Sonuca Dair Derinlemesine Düşünme.....	195
4.3.1.2.2. Koşullara Dair Derinlemesine Düşünme	196
4.3.2. Tema 2: Savunmacı Kötümserliğin Etkileri	196
4.3.2.1. Savunmacı Kötümserliğin Kazançları	198
4.3.2.1.1. Duygusal Kazançlar.....	198
4.3.2.1.2. Bilişsel Kazançlar	203
4.3.2.1.3. Davranışsal Kazançlar	205
4.3.2.2. Savunmacı Kötümserliğin Bedelleri	206
4.3.2.2.1. Olumsuz Duygular.....	206
4.3.2.2.2. Engelleyici	206
4.3.3. Tema 3: Savunmacı Kötümserliğin Kullanımı	207
4.3.3.1. Savunmacı Kötümserliğin Kullanım Alanı.....	207
4.3.3.1.1. Akademik.....	208
4.3.3.1.2. Her Alanda.....	208
4.3.3.2. Savunmacı Kötümserliğin Kullanım Koşulları.....	209
4.3.3.2.1. Kişisel Durumlarda.....	209
4.3.3.2.2. Önemli Durumlarda	209
4.3.3.2.3. Kontrol Edilebilir Durumlarda	210
4.3.4. Tema 4: Başarının Önemi	210
4.3.5. Tema 5: Başarı Güdüsü.....	212
4.3.5.1. Başarı İhtiyacı	213
4.3.5.2. Başarısızlık Korkusu.....	213

4.3.6. Tema 6: Başarı-Başarısızlık Algısı	214
4.3.6.1. Başarının Anlamı	214
4.3.6.1.1. Kişisel Fayda	216
4.3.6.1.2. Toplumsal Fayda	218
4.3.6.1.3. Emeklerinin Karşılığını Alma	218
4.3.6.1.4. Aileyi Mutlu Etme	218
4.3.6.1.5. Başarının Göreceliliği	219
4.3.6.2. Ailenin Başarıya Yüklediği Anlam	219
4.3.6.2.1. Saygınlık ve Gurur	221
4.3.6.2.2. İyi Bir Yaşama Sahip Olma	221
4.3.6.2.3. Etiket Sahibi Olma	221
4.3.6.3. Başarısızlığın Anlamı	222
4.3.6.3.1. Mutsuzluk	223
4.3.6.3.2. Suçluluk ve Utanç	223
4.3.6.3.3. Hayal Kırıklığı	223
4.3.6.3.4. Değersizlik	224
4.3.6.3.5. Gelişme İçin Bir Yol	224
4.3.6.3.6. Beklentileri Karşılıyama	225
4.3.6.3.7. Yenilgi	225
4.3.6.3.8. Önemsiz	225
4.3.7. Tema 7: Başarı Yüklemeleri	226
4.3.7.1. Çalışma ve Çaba Gösterme	227
4.3.7.2. İnanma ve Pozitif Düşünme	227
4.3.7.3. Kendine Güven	228
4.3.7.4. Çevresel Koşullar	228
4.3.7.5. Kaygıyı Kontrol Etme	228
4.3.8. Tema 8: Başarı ve Başarısızlık Sonucunda Hissedilen Duygular	229
4.3.8.1. Başarı Sonucunda Hissedilenler	230
4.3.8.1.1. Gurur ve Mutluluk	230
4.3.8.1.2. Tatmin Olma	231
4.3.8.1.3. Borcunu Ödemiş Hissetme	231

4.3.8.1.4. Önem Atfetmeme	231
4.3.8.1.5. Motive Olma.....	232
4.3.8.2. Başarısızlık Sonucunda Hissedilenler	232
4.3.8.2.1. İyimserlerin Başarısızlık Sonucundaki Hisleri	232
4.3.8.2.2. Savunmacı Kötümserlerin Başarısızlık Sonucundaki Hisleri	233
4.3.9. Tema 9: Kaygı	235
4.3.9.1. Kaygı Düzeyi	236
4.3.9.1.1. Genel Kaygı Düzeyi	236
4.3.9.1.2. Değerlendirilme Anında Kaygı	237
4.3.9.2. Kaygının Süreç İçinde Değişimi	239
4.3.9.2.1. Değerlendirilme Durumunun Yaklaşması ile Azalan Kaygı	239
4.3.9.2.2. Değerlendirilme Durumunun Yaklaşması ile Artan Kaygı	239
4.3.9.3. Kaygının Etkileri	239
4.3.9.3.1. Motive Edici Etki.....	240
4.3.9.3.2. Zarar Verici Etki	240
BÖLÜM V: SONUÇ	241
5.1. Yargı	241
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Yargılar.....	241
5.2.1. Nitel Aşamada Elde Edilen Temaların Özetlenmesi.....	242
5.2. Tartışma	245
5.2.1. Nicel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması	245
5.2.2. Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması	254
5.2.3. Genel Tartışma ve Sonuç	277
5.3. Öneriler	279
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	279
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	280
KAYNAKLAR	283

EKLER	325
Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı	325
Ek 2: Bilgiledirilmiş Onam Formu	326
Ek 3: Demografik Bilgi Formu	327
Ek 4: Savunmacı Kötümserlik Ölçeği	328
Ek 5: Yaşam Yönelimleri Envanteri	329
Ek 6: Beş Faktör Kişilik Envanteri	330
Ek 7: Bilişsel Esneklik Envanteri	331
Ek 8: Sürekli Kaygı Envanteri	332
Ek 9: Durumluk Kaygı Envanteri	333
Ek 10: Görüşme Soruları	334
Ek 11: Analizler Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Tema Listesi.....	336

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğrencileri Sosyo-Demografik Özellikleri.....	134
Tablo 3.2.	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	147
Tablo 4.1.	SKÖ-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	155
Tablo 4.2.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Uyum İndeksi Değerleri (1. Model)	156
Tablo 4.3.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Maddelerinin Faktör Yükleri, t Değerleri ve R ² Değerleri	158
Tablo 4.4.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri	158
Tablo 4.5.	Uyum İndeksi Referans Değerleri	158
Tablo 4.6.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	159
Tablo 4.7.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanları ile Yaşam Yönelimleri ve Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanterleri Arasındaki İlişkiler	159
Tablo 4.8.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Katsayıları Sonuçları.....	160
Tablo 4.9.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Alt Boyutları için Cronbach's Alfa Katsayıları Sonuçları	161
Tablo 4.10.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	162
Tablo 4.11.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	162
Tablo 4.12.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Test-Tekrar Test Puanları Arasındaki İlişkiler.....	163
Tablo 4.13.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri....	164
Tablo 4.14.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Maddelerinin Faktör Yükleri, t ve R ² Değerleri	166
Tablo 4.15.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.....	166
Tablo 4.16.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	167

Tablo 4.17.	Bilişsel Esneklik Envanteri Puanları ile Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler.....	167
Tablo 4.18.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Katsayıları Sonuçları	168
Tablo 4.19.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Alt Boyutları için Cronbach's Alfa Katsayıları Sonuçları	168
Tablo 4.20.	Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Madde Analizi Sonuçları	169
Tablo 4.21.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	170
Tablo 4.22.	Bilişsel Esneklik Envanteri Test-Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonuçları.....	170
Tablo 4.23.	Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	171
Tablo 4.24.	Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	171
Tablo 4.25.	Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	172
Tablo 4.26.	Bölüm Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	172
Tablo 4.27.	Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	173
Tablo 4.28.	Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	173
Tablo 4.29.	Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	174
Tablo 4.30.	Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	174
Tablo 4.31.	Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri ile Bu Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	175
Tablo 4.32.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	176
Tablo 4.33.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	177

Tablo 4.34.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	177
Tablo 4.35.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	178
Tablo 4.36.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	178
Tablo 4.37.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	179
Tablo 4.38.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	180
Tablo 4.39.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	180
Tablo 4.40.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	181
Tablo 4.41.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	182
Tablo 4.42.	Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler	182
Tablo 4.43.	Savunmacı Kötümserlik ve Yordayıcı Değişkenlere Ait Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Değerleri (N=543)	184
Tablo 4.44.	Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	185
Tablo 4.45.	Alternatifler ve Kontrol, Durumluk Kaygı Sürekli Kaygı, Duygusal Dengesizlik ve Deneyime Açıklık Değişkenlerinin Savunmacı	

Kötümserliği Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	187
Tablo 4.46. Akademik Başarı (LYS Puanı) ile Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	188
Tablo 4.47. Lise Mezuniyet Puanları ile Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	189



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1.	Açıklayıcı Sıralı Desen	128
Şekil 3.2.	Araştırma Deseni Süreç Diyagramı	129
Şekil 4.1.	SKÖ-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	156
Şekil 4.2.	Modifikasyon Sonrası Path Diyagramı (2. Model).....	157
Şekil 4.3.	BEE-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	165
Şekil 4.4.	Verilere Ait Histogram ve P-P Grafiği	185
Şekil 4.5.	Savunmacı Kötümserlik Deneyimi	192
Şekil 4.6.	Savunmacı Kötümserliğin Etkileri.....	197
Şekil 4.7.	Savunmacı Kötümserliğin Kullanımı	207
Şekil 4.8.	Başarı Güdüsü.....	212
Şekil 4.9.	Savunmacı Kötümserlerin Başarıya Yükladıkları Anlam.....	214
Şekil 4.10.	Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarıya Yükladıkları Anlam.....	215
Şekil 4.11.	Savunmacı Kötümserlerin Aileleri İçin Başarının Anlamı	220
Şekil 4.12.	Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Aileleri İçin Başarının Anlamı.....	220
Şekil 4.13.	Savunmacı Kötümserler İçin Başarısızlığın Anlamı.....	222
Şekil 4.14.	Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcılar İçin Başarısızlığın Anlamı.....	222
Şekil 4.15.	Savunmacı Kötümserlerin Başarı Yüklmeleri	226
Şekil 4.16.	Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarı Yüklmeleri	226
Şekil 4.17.	Savunmacı Kötümserlerin Başarı ve Başarısızlık Sonrası Duyguları.....	229
Şekil 4.18.	Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarı ve Başarısızlık Sonrası Duyguları	230
Şekil 4.19.	Kaygının Alt Temaları	236

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

BEE	: Bilişsel Esneklik Envanteri
BEE-LF	: Bilişsel Esneklik Envanteri Lise Formu
BFKÖ	: Beş Faktör Kişilik Ölçeği
BFKÖ-LF	: Beş Faktör Kişilik Ölçeği Lise Formu
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GANÖ	: Genel Akademik Not Ortalaması
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SKÖ	: Savunmacı Kötümserlik Ölçeği
SKÖ-LF	: Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Lise Formu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
→	: Nicel ve nitel yöntemler arasındaki sıralı ilişkiyi temsil eder

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Başarı ve başarısızlık; hem bireyin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum hem de günümüzde küreselleşen yapısı dolayısıyla dünya açısından büyük önem arz eden; çok yönlü öncülleri ve sonuçları olan kavramlardır. Başarı, bireyler için hem kişisel hem de toplumsal bazda bir ihtiyaçtır. Maslow'un (2012) ihtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında başarının bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir adım olduğu söylenebilir. Aksi yönden bakıldığında başarısızlık ise, bireylerde aşağılık duygusunun ve kendine güvensiz davranışların gelişmesine zemin yaratarak olumlu kişilik gelişimine engel olabilir (Erikson, 1994; Martinez, 2001). Akademik bağlamda ele alındığında azımsanmayacak sayıda öğrencinin sınavlardaki başarı ve başarısızlığa ilişkin değerlendirmeyi aynı zamanda kendi kişiliği ve öz varlığına ilişkin bir değerlendirme olarak gördüğü belirtilmektedir (Crocker, Brook, Niiya, ve Villacorta, 2006). Dolayısıyla başarı ve başarısızlık bireylerin benlik değerlerini etkilemektedir. Covington'a (1984) göre başarısızlığın bireyleri etkilemesinin nedeni, düşük yeterliliğin göstergesi olarak yorumlanması ve düşük yeterliliğin de benlik değerinde eksiklikle özdeşleştirilmesidir.

Benlik değeri, bireyin değerlilik ve saygınlık duygusuyla ilişkili olarak benliğine yönelik öznel değerlendirmelerini içeren yargıdır (Seifert, 2004). Bireylerin kendilerini algılayışında büyük bir öneme sahiptir. Hayatın pek çok alanında etkili olan benlik değeri ile akademik başarı arasında karşılıklı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Tersten bakıldığında ise başarısızlıktan ve başarısızlığın benlik değerine vereceği zararlardan kaçınma isteği bireyleri bu korkudan korunma amacıyla farklı tepkiler vermeye ve farklı stratejileri kullanmaya yöneltebilir (Fried-Buchalter, 1992; Teevan ve

Smith, 1975; Tseng ve Carter, 1970). Kullanılan bu stratejilerden biri de iyimserlik kötümserlik çalışmalarına farklı bir perspektif sunan savunmacı kötümserliktir.

Genel olarak kötümserlik negatif duygu durumları (Goodhart, 1985; Joiner ve Wagner, 1995) ve düşük başarıyla (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy, ve Abramson, 2002); iyimserlik ise pozitif duygu durumları, ruh sağlığı (Myers ve Diener, 1995; Scheier ve Carver, 1985) ve yüksek başarıyla (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy ve Abramson, 2002) ilişkilendirilmektedir. Diğer taraftan pozitif duyguların tamamen iyi, negatiflerinse tamamen kötü ve kaçınılması gereken duygular olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Colvin, Block ve Funder, 1995). Akademik başarı açısından ele alındığında; kötümserlik ile düşük akademik başarı arasında ilişki olduğuna dair genel kanının aksine, bu ilişkinin çok net olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Berry, 2007; Bridges, 2001; Ritchie, 1999). Hatta LaForge ve Cantrell (2003), kötümserliğin başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna erişmiştir.

Çok fazla yararı olmakla birlikte; araştırmacılar, iyimserliğin her durumda herkes için yararlı olmadığını, kötümserliğin de her zaman uyum bozucu ve işlevsiz olmadığını belirtmektedir (Held, 2004; MacDonald, 2013; Peterson ve Chang, 2003). Kötümserliğin işlevsel kullanımı noktasında karşımıza savunmacı kötümserlik kavramı çıkmaktadır. *Savunmacı kötümserlik* (defensive pessimism) kavramı, iyimserlik ve kötümserliğin başarı ve başarısızlık üzerine etkilerinin değerlendirildiği süreçte, iyi performans sergileyen kişilerden bazılarının kötümser beklentilere sahip olduğunun gözlemlenmesi sonucunda geliştirilmiştir.

Savunmacı kötümserlik, Nancy Cantor'ın Michigan Üniversitesindeki laboratuvarında gerçekleştirilen deneyler sırasında Norem ve Cantor tarafından ortaya konulmuştur (Norem ve Cantor, 1986a,b). Savunmacı kötümserlik, iyimserlik ve kötümserlik araştırmaları arasında farklı bir noktada yer almaktadır. Bu yapı bazı koşullar altında düşük beklentilerle karakterize edilen kötümserliğin de iyi sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir (Norem, 2001a; Norem ve Illingworth, 1993; Peres, Cury, Famose ve Sarrazin, 2002; Spencer ve Norem, 1996).

Savunmacı kötümserlik, içerisinde değerlendirme durumları barındıran olaylar öncesinde bireylerin gerçekçi olmayan düşük beklentiler oluşturmasını (*low expectations*) ve ortaya konulması gereken performans öncesinde olası sonuçları detaylı

ve derinlemesine düşünmesini içerir (*reflectivity*). Burada belirtilen gerçekçi olmayan düşük beklentiler ifadesi, savunmacı kötümserlerin geçmişte benzer durumlarda başarılı olmalarına rağmen yeni durum için beklentilerini düşük tutmalarını ifade etmektedir (Norem, 2001a; Norem ve Cantor, 1986a,b). Savunmacı kötümserlik, performansla ilişkin düşük beklentilerin belirlenmesiyle başlar. Bireyin farklı senaryoları zihninden geçirmesiyle devam eder (Norem, 2001a). Bireyler savunmacı kötümser bir yaklaşım benimseyerek yaklaşan bir olay öncesinde olası sonuçları zihinsel olarak ele alır, zihinlerinde olayların provasını yapar ve böylece bu sonuçlara karşı kendilerini güçlendirirler (Norem, 2001b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993). Olası sonuçları düşünme süreçlerinde, karşılaşma ihtimalleri olan sorunlara ve tersliklere özel dikkat gösterirler. Savunmacı kötümserler, genellikle kaygı düzeyi yüksek bireylerdir. Aynı zamanda başlangıçta olay üzerindeki kontrollerinin çok düşük olduğunu hissederler (Norem, 2001a,b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Martin, 1998). Savunmacı kötümserlik, bu bireylerin kontrol hissi kazanmalarına ve kaygılarını motivasyon olarak işler hale getirmelerine yardım eder (Norem, 2001a; Norem ve Illingworth, 1993; Sanna, 1996).

Showers ve Ruben'e (1990) göre stres verici bir durum öncesinde kötümserler ve depresifler az çaba gösterme ve var olan durumla bağı kesme gibi kaçınmacı örüntüler sergilerler. Savunmacı kötümserliği kullananlar ise stres verici durumla baş etmek için hazırlık yapıp, yoğun çaba gösterirler. Savunmacı kötümserlik, bireylerde başarısızlık korkusu yüksek ve başarıma isteği güçlü olduğunda kullanılan bir stratejidir (Norem ve Cantor, 1986a,b). Kötümserlik ve depresyon genel olarak performansı olumsuz etkilemektedir. Ancak savunmacı kötümserliğin performansı olumsuz etkilemediği bilinmektedir. Aksine savunmacı kötümserlerin stratejilerine bir müdahalede bulunulduğunda daha başarısız performanslar sergilendiği görülmüştür. Beklentilerini arttırmak ya da rahatlamak savunmacı kötümserlerde işe yaramamaktadır (Norem ve Illingworth, 1993, 2004; Sanna, 1998; Showers, 1992; Spencer ve Norem, 1996). Bu sonuç savunmacı kötümserliğin bedeli olmadığı anlamına gelmemektedir. Özellikle uzun dönemde olumsuz etkilerinin olabileceğini gösteren bulgular da bulunmaktadır. Örneğin Norem ve Cantor (1990), üç yıllık izleme sonucunda savunmacı kötümserlerin akademik başarı puanlarının düştüğünü ve iyimserlere oranla daha fazla yaşam stresi ifade ettiklerini belirtmektedir. Ancak bu sonucun doğrudan strateji kullanımından mı

yoksa beklentiler ya da kaygı gibi stratejinin ortaya çıkmasını sağlayan koşulların değişmesinden mi kaynaklandığını belirlemenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Norem ve Chang (2001), savunmacı kötümserliğin uzun dönemde iyi oluş üzerine zararlı etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Norem (1989), savunmacı kötümserliğin tüm bedellerine rağmen, kaygılı ve kontrolsüz hisseden ve bu duygularla baş edemeyen bireyler için tercih edilebilir olduğunu belirtmektedir.

Savunmacı kötümserlik iki temel amaçla kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi bireyin benlik değerini korumasıdır (Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Norem ve Cantor, 1986b). İkincisi ise düşük beklentiler ve olası sonuçları düşünmenin, kaygı ile baş etmeye yardım etmesidir. Böylece kaygının zayıflatıcı ve güçsüzleştirici etkisi hissedilmemekte; hatta kaygı, motivasyon olarak işler hale getirilmektedir (Norem, 2001b; Peres vd., 2002).

Savunmacı kötümserlik hizmet ettiği amaçlar olması nedeniyle bir strateji olarak ele alınmaktadır. Kaygıyı kontrol etmeyi sağlaması ve olay üzerindeki kontrol hissini arttırması nedeniyle bir duygu düzenleme ve öz düzenleme stratejisi olarak ele alınmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2004; Hoyle, 2006; Norem, 2008; 2015). Bireyi başarısızlık ihtimaline hazırlaması ve başarısızlığın etkilerini azaltması nedeniyle de benliği koruyucu bir strateji olarak düşünülmektedir (Martin, 1998; Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Norem, 1986b; Showers ve Ruben, 1990). Son olarak olumsuz sonuç ihtimallerine ilişkin derinlemesine düşünmek, bu olumsuz sonuçların gerçekleşmesine engel olmak için savunmacı kötümserleri harekete geçirir ve savunmacı kötümserlik bu yönüyle motivasyonel bir strateji olarak ele alınmaktadır (Peres vd., 2002; Yamawaki, Tschanz ve Feick, 2004). Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada ise savunmacı kötümserlik, bilişsel davranışsal bir örüntü olarak değerlendirilmiştir (Canedo, Rodríguez, Fernández ve Arias, 2018).

Bazı araştırmacılar bu stratejinin özel amaçlara bağlı olarak *farklı durumlarda* kullanıldığını tespit etmişlerdir. Norem ve Cantor (1986a) ve Norem (1989) akademik alanda savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin sosyal bağlamlarda kullanmadığını belirtmişlerdir. Peres vd. (2002), savunmacı kötümserlerin stratejilerini, riskli durumlarda kullanıp, başarısızlık ihtimali olmayan durumlarda repertuarlarından farklı stratejiler seçmelerini sağlayacak bilişsel esnekliğe sahip olduklarını belirtmektedir.

Bilim ve teknolojinin gelişimi ile hayatın her alanında çok hızlı değişimler yaşanmakta ve bireylerin bu değişimlere uyum sağlaması beklenmektedir. Benzer şekilde bireylerin daha önce kullandıkları sorun çözüme stratejileri beklenmedik bir sonuç verdiğinde ortaya çıkan duruma uyum sağlayıp, yeni stratejiler geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bunu başarabilen bireylerin farklı düşünce yapıları geliştirebilecek bilişsel esnekliğe sahip olduğu düşünülebilir. Savunmacı kötümserliğin işlevsel kullanımını için önemli bir etken olabileceği düşünülen bilişsel esneklik, insanların algı sisteminin uygun çevresel uyarılara göre cevap verecek şekilde seçici olarak değişmesi olarak tanımlanır (Scott, 1962). Bilişsel esneklik, çok yönlü fikirler oluşturabilmek, alternatifleri göz önünde bulundurmak ve farklı durum ve bağlamlara uyum sağlayabilecek değişken planlar yapmak anlamına gelmektedir (Anderson, 2002). Hayatın her anında karşı karşıya kaldığımız problem çözüme becerisi başta olmak üzere günlük hayat içerisinde farklı şekillerde yer almakta ve bilim, sanat, spor gibi çeşitli alanlarda da karşımıza çıkabilmektedir.

Dennis ve Vander Wal'a (2010) göre ise bilişsel esneklik, bireyin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesidir. Bu tanımlarda görüldüğü gibi bilişsel esneklik genellikle yeni ya da beklenmedik durumlarda kendini göstermekte ve alternatiflerin farkındalığı ile ifade edilmektedir (Bilgin, 2009a,b; Martin ve Rubin, 1995; Öz, 2012). Bilişsel esnekliğe dair ifade edilenler, büyük oranda tek bir noktaya odaklanmak yerine geniş perspektiflerden değerlendirme yapmayı vurgulamaktadır. Savunmacı kötümserlerin derinlemesine düşünmeleri daha çok negatif sonuçlara odaklanmakla birlikte pozitif sonuçları da içermektedir. Olası pek çok sonuç zihinde canlandırılmakta, bu sonuçlara dair detaylı ve derinlemesine zihinsel provalar yapılmaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde bilişsel esnekliğin, savunmacı kötümserliğin yordayıcısı olabileceği düşünölmektedir.

Bilişsel esneklik gibi bireylerin genel olarak hayatlarını, özelde de eğitim süreçlerini büyük oranda etkileyen kavramlardan biri kaygıdır. Bireyler kaygılarını kontrol edebilmek için farklı stratejiler kullanmaktadırlar. Bu stratejilerden biri de savunmacı kötümserliktir. Savunmacı kötümserlik kaygılı bireyler tarafından kullanıldığında, kaygılarını düzenlemelerine ve daha motive olmalarına yardımcı olmaktadır (Norem, 2001a).

Kaygı, bireyin mevcut durumu kişiliğine yönelik bir tehdit olarak algıladığı durumda verdiği psikolojik tepkidir (Spielberger ve Vagg, 1995). Bireylerin hayatının her anında karşı karşıya kalabilecekleri ve ciddi etkilere sahip olabilen kaygının farklı türleri tanımlanmıştır. Sosyal kaygı, ölüm kaygısı ve sınav kaygısı bunlardan bazılarıdır. Ayrıca kaygının durumluk ve sürekli olmak üzere iki türünün olduğu belirtilmektedir. Tehlikeli durumların varlığında ortaya çıkan, geçici ve normal kabul edilen kaygı durumluk kaygı iken; çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan ve sürekli huzursuzluk şeklinde kendini gösteren kaygı sürekli kaygıdır. Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği subjektif kaygıdır; sürekli kaygı da bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır (Öner ve Le Compte, 1985). Sınav kaygısı ise, bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durumdur. Sınav kaygısının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri bulunmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995).

Sınavlara ilişkin değerlendirmeleri kendi kişiliğine ilişkin değerlendirmeler olarak algılayan öğrencilerde bu düşünce kaygıya neden olur. Bu kaygının meydana getirdiği biyolojik değişiklikler akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bozabilir ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle de sınav kaygısı başarısızlığa yol açabilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Sınav kaygısının uzun hazırlık gerektiren, çok önem verilen ve yüksek risk barındıran sınavlarda yalnızca başarısızlığa neden olmadığı hayatın pek çok alanını da etkilediği söylenebilir. Türkiye’de gerçekleştirilen yüksek öğretime geçiş sınavının da bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim Dalkıran (2012), ortaöğretime geçiş sınavına girecek öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadıklarını fakat yüksek öğretime geçiş öğrencilerinin sürekli kaygılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Negatif olasılığın gerçekleşme ihtimali yüksek olduğunda ya da bu olasılık düşük olsa dahi birey elde edeceği sonuca büyük önem atfettiğinde kaygı meydana gelebilir. Böyle bir durumda kaygıyla mücadele etmek ve aşırı güvenin zararlı etkilerini önlemek için savunmacı kötümserlik gibi bir stratejinin kullanımı avantajlı olabilir (Cantor ve Norem, 1989). Kaygılı bireyler kaygılı olduklarında iyi plan yapamazlar. İlişkisiz şeyler ve kendi duyguları dikkatlerini dağıtır ve önemli bileşenleri unutabilirler. Savunmacı kötümserler, yaklaşan değerlendirilmeler için kaygılanmalarına rağmen, hareketsiz

kalmaz ve çaresizlik yaşamazlar (Norem, 2001a). Kaygıları, bu bireyleri zihinlerinden geçen olumsuz sonuç senaryolarını önlemek için aktif planlar yapmaya ve çabalarını artırmaya motive eder (Lim, 2009). Olası negatif sonuçları zihinden geçirmek, neler olabileceğine ilişkin spesifik ve somut bir odak oluşturur, bu da negatif sonuçların nasıl önlenebileceğini düşünmeyi kolaylaştırır. Savunmacı kötümserlik stratejisi, zamanın sınırlı olduğu koşullarda kaygının etkisiyle negatif sonuçları düşünerek ve daha sonra kaygıyı belirli bir problem çözme yaklaşımına kanalize ederek işlev görmektedir (Norem, 2001b; Norem, 2014).

Teorik olarak stratejiler kişiliğin en çok şekil verilebilir birimleridir. Strateji ve kişilik arasındaki ilişki özetlenecek olursa; belirli bir strateji, mevcut yaşam görevlerinde kullanıldığı sürece ya da bireyin strateji repertuarının geçerli bir parçası olarak kaldığı sürece kişiliğin bir parçasıdır (Norem, 1989). Kişilik, psikoloji alan yazınında en çok çalışılan kavramlardan biridir. Farklı teorik yaklaşımların kişiliğe dair farklı açıklamaları bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde en çok çalışılan kişilik yaklaşımlarından birinin beş büyük kişilik faktörü olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre kişilik özellikleri, farklı durumlarda insan davranışlarını açıklayan duygu, düşünce ve davranışın zaman içerisinde durağan kalan dayanıklı modelleridir (McCrae ve Costa, 1999). Cattell tarafından gerçekleştirilen faktör analizi sonucu kişilik özellikleri 16 temel faktör altında toplanmıştır. Daha sonraki çalışmalarda ise evrensel düzeyde geçerli olan beş genel faktör elde edilmiştir. Bu faktörler; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklıktır (Burger, 2006; McCrae ve Costa, 1985). *Dışadönüklük*; konuşkan, sosyal, neşeli olma; *uyumluluk*; yumuşak kalpli, güvenen, uyumlu olma; *öz denetim*; planlı, disiplinli, sabırlı olma; *duygusal dengesizlik*; duygusal sıkıntı yaşama ve duyguların aşırı değişiklik göstermesi ve *deneyime açıklık* da meraklı, yaratıcı, hayal gücü kuvvetli olma gibi özelliklerden oluşmaktadır (McCrae ve Costa, 1985).

Dışadönüklük ve duygusal dengesizlik gibi kişilik özellikleri, motivasyonel duyarlılıklar ve duygusal eğilimler tutarlı bireysel farklılıkları ifade etmektedir. Bu faktörlerin bireyler ve stratejiler arasındaki uyumu düzenlediği düşünülmektedir. Hem kendini tanıma hem de kararlı eğilimler, bireylerin hedeflerini etkiler ve böylece en iyi uyumu sağlayacak stratejiyi belirler (Norem, 2014). Norem (1989), kişilik uyumunun; bireylerin kullandıkları stratejilerin kısa ve uzun vadedeki etkililiği ve farklı durumlara

yanıt olarak esnek ve duyarlı olma dereceleri açısından ele alınabileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan bazı kişilik özellikleri de farklı stratejilerin kullanımında yatkınlığa neden olmaktadır. Kullanılan stratejiler rastgele tercih edilmemekte; karşılaşılan durumlara, bireylerin kişiliğine, duygularına ve geçmiş yaşantılarına bağlı olarak gelişmektedir (Norem, 2001b). Kullanılan stratejilerin etkililiği, stratejinin kendisine ve bunun ötesinde hangi durumlarda kim tarafından kullanıldığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Norem, 2014). Dolayısıyla kişilik faktörlerinin de savunmacı kötümserliği açıklayabileceği düşünülmektedir.

Savunmacı kötümserlik, Türkiye’de alan yazına yeni giren bir kavramdır ve bu konuda yalnızca bir ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Savunmacı kötümserliğin çeşitli kavramlarla ele alınarak incelendiği ilk çalışma bu doktora tezidir. Uluslararası alan yazında savunmacı kötümserliğin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde yaş grubu açısından çoğunlukla yüksek öğretim düzeyinde eğitime devam eden öğrenciler üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Lim, 2009; Martin, 1998). Bu grubun yanı sıra savunmacı kötümserliğin yetişkin katılımcılarla çalışıldığı (Chang ve Sivam, 2004; Devasagayam, 2014) ve lise düzeyine devam eden öğrencilerle çalışıldığı araştırmalar da mevcuttur (del Valle ve Mateos, 2008; Lee, Bong, ve Kim, 2014; Peres vd., 2002; Seginer, 2000; Tomaya, 2005; Wilkos, 2009). Daha erken yaşlardaki bireylerde savunmacı kötümserliği inceleyen çalışmalar ise çok sınırlı sayıdadır (Ntoumanis, Taylor ve Standage, 2010). Savunmacı kötümserliğin hangi değişkenlerle birlikte ele alındığı incelendiğinde ise karşımıza çeşitli çalışma alanları çıkmaktadır. Savunmacı kötümserliğin; akademik performans (Martin, 1998), spor performansı (Peres vd., 2002), benlik saygısı (del Mar Ferradás vd., 2016), öz-yeterlilik (Lee vd., 2014), başarı yönelimleri (Elliot ve Church, 2003), motivasyon (Elliot ve Church, 2003), koruyucu sağlık ve değerler (Chang ve Sivam, 2004) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Savunmacı kötümserlik konusunda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların, kavramın doğası ve çeşitli alanlardaki performansa etkisinin araştırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Savunmacı kötümserliğin daha çok performans durumlarında çalışılmasının nedeni ise bu stratejinin, kaygı uyandıran değerlendirilme durumları öncesinde kullanılıyor olmasıdır. Bu noktada Türkiye’de yüksek öğretime öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla kullanılan, dolayısıyla kritik bir öneme sahip

olan sınavlar öncesinde savunmacı kötümserliğin kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle de savunmacı kötümserliğin sınava hazırlık sürecindeki öğrenciler üzerinde çalışılması uygun görülmüştür. Ayrıca savunmacı kötümserlik çoğunlukla araştırmacılar tarafından tasarlanan deney koşullarında ya da ders sınavları ve genel not ortalaması gibi ölçütlerle birlikte çalışılmıştır. Üniversiteye giriş gibi bireylerin geleceği üzerinde büyük oranda etkisi olduğu düşünülen gerçek bir değerlendirilme durumunda savunmacı kötümserliğin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireysel farklılıklara yapılan vurgu her geçen gün artmaktadır. Farklı duygu ve düşüncelerin bireyler üzerindeki etkilerinin farklı olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da son yıllarda ivme kazanmıştır. Düşük beklentiler oluşturmak ve kötümser olmak da bireyler açısından farklı anlamlar taşımakta ve bireyleri farklı şekillerde etkilemektedir. Eskiden olumsuz ve engelleyici görülen ve bireye uygun olup olmadığına bakılmaksızın teşvik edilen hatta dayatılan iyimserlik yerine stratejik bir şekilde kötümser olmanın da bazı bireyler için işlevsel olabileceği görülmektedir. Bu çalışmada yukarıda da açıklandığı gibi işlevsel yönleri de bulunan bir yapı olan savunmacı kötümserlik ele alınmıştır. Yukarıda sunulduğu gibi kaygı ve kişilik değişkenlerinin savunmacı kötümserlikle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bilişsel esnekliğin ise savunmacı kötümserlikle ilişkili olabileceği ifade edilmiş fakat bu ilişki doğrudan incelenmemiştir. Bahsedilen bu değişkenlerin savunmacı kötümserliği yordayıcılığına dair herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Savunmacı kötümserliğin bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenleri ile akademik bağlamda ele alınması ve akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın, üniversite sınavına hazırlık gibi son derece kaygılı bir dönemde öğrencilerin iyimserlik-kötümserlik dinamiklerinin ve bu dinamiklerin akademik başarı üzerine yansımalarının anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede Türkiye’de eğitim sisteminin en büyük sorunları arasında görülen sınav sürecini anlama yolunda farklı bir perspektif sunacağı tahmin edilmektedir. Araştırmada öncelikle akademik başarı bağlamında ve bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenleri ile ilişkisi açısından savunmacı kötümserlik incelenmiştir. Ardından da yüksek risk barındıran bir sınava hazırlık döneminde bulunan öğrencilerin bakış açısından savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla

temelde bu araştırmanın amacı; savunmacı kötümserliğin yapısının ve akademik başarı üzerindeki yansımalarının incelenmesidir.

1.2. Amaç

Bu araştırma en temelde savunmacı kötümserliğin incelenmesine dayanmaktadır. Yüksek risk barındıran akademik bir sınav bağlamında savunmacı kötümserliğin doğasının ve akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Üç aşamadan oluşan bu çalışmanın ilk aşamasında daha önce üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise örneklemini üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İkinci aşamada savunmacı kötümserliğin doğasına dair bilgi edinmek için bilişsel esneklik, kaygı ve kişiliğin savunmacı kötümserliği yordayıp yordamadığını sınamak ve savunmacı kötümserlik ve akademik başarı ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Üçüncü aşamada ise savunmacı kötümserliğin nasıl deneyimlendiğinin ve akademik başarı üzerine yansımalarının nitel yöntemlerle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca nicel aşamada elde edilen sonuçları detaylı bir şekilde açıklamak da nitel aşamanın amaçları arasında yer almaktadır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel aşamalarda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Nicel Aşama

1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği lise öğrencileri örnekleminde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Bilişsel Esneklik Envanteri lise öğrencileri örnekleminde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. Savunmacı kötümserlik araştırmanın demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, okul türü, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) farklılaşmakta mıdır?

4. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlikleri ile bilişsel esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlikleri ile beş büyük kişilik faktörü (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik, gelişime açıklık) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlikleri ile kaygı düzeyleri (durumluk ve sürekli kaygı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Bilişsel esneklik, kişilik ve kaygı değişkenleri savunmacı kötümserliği yordamakta mıdır?
8. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan savunmacı kötümser lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik düzeyleri Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puanları ile ilişkili midir?
9. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan savunmacı kötümser lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik düzeyleri lise mezuniyet puanları ile ilişkili midir?

Nitel Aşama

1. Araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin akademik bağlamda savunmacı kötümserlik deneyimleri nasıldır?
2. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin başarı ve başarısızlık algıları nasıldır?
3. Savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımaları nasıldır?

1.3. Önem

Bireyler tarafından kullanılan bilişsel stratejiler geniş bir araştırma alanını oluştururken bu stratejilerden olan ve daha çok performansa dayalı alanlarda kullanılan savunmacı kötümserlik yakın zamanda ele alınmaya başlanan bir kavramdır. Savunmacı

kötümserlik, bireylerin kendilerini kaygılı hissettikleri ve yaklaşan bir değerlendirilme durumu içerisinde buldukları dönemlerde kullandıkları bir stratejidir (Norem, 2001b, Norem ve Cantor, 1986a,b). Stratejinin genel amacı motivasyonu artırmak ve benlik değerini korumaktır (Martin, 1998; Sanna, 1996; Yamawaki vd., 2004). Bu strateji, yaklaşan bir duruma ilişkin olumsuz sonuçlar başta olmak üzere çeşitli sonuçları derinlemesine düşünmeyi ve geçmişte benzer durumlarda başarılı olunmasına karşın beklentileri düşük tutmayı içermektedir (Norem, 2014). Günlük hayatta bu tür yönelimleri olan pek çok bireyle karşılaşmaktadır. Buna rağmen savunmacı kötümserlik (bir ölçek uyarlama çalışması dışında) Türkiye’de henüz çalışılmamış bir kavramdır. Türk kültüründe savunmacı kötümserlik stratejinin oluşmasına neden olan özelliklerin neler olduğu, bu stratejinin hangi koşullarda kullanıldığı, hangi durumlarda zararlı hangi durumlarda yararlı olduğu bilinmediği gibi ne oranda kullanıldığı dahi bilinmemektedir. Bu bağlamda bu çalışma öncelikle savunmacı kötümserliği Türkçe literatüre kazandırıp araştırmacılara tanıtması bakımından önemlidir.

Mevcut araştırma karma araştırma paradigması üzerine temellendirilmiştir. Bu sayede Türkiye’de ilk kez çalışılan bir kavram olan savunmacı kötümserliğe dair genel bilgilerin elde edilmesinin yanı sıra nitel yöntemlerle daha detaylı ve derinlemesine bilgiler elde edilmesi de sağlanacaktır. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserliğin daha çok deneysel ve betimsel çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu stratejiyi deneyimleyen bireylerin bakış açısından ve bireylerin kendi ifadeleriyle savunmacı kötümserliğin doğasına ve akademik başarı üzerine yansımalarına ilişkin bilgi alınması araştırmanın bir başka özgün boyutunu oluşturmaktadır.

Bireylerin olay ve durumlara bağlı olarak savunmacı kötümserlik stratejisini kullanmada seçici davrandığına işaret edilmektedir (Peres vd., 2002). Bu durum stratejiyi kullanan bireylerde bilişsel esnekliğin önemli olduğu anlamına gelmektedir. Buna rağmen savunmacı kötümserliği bilişsel esneklikle birlikte ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma, savunmacı kötümserlik bilişsel esneklik, kaygı, kişilik ve akademik başarı değişkenlerini birlikte ele alan ilk çalışmadır.

Yüksek öğretime öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla ulusal düzeyde gerçekleştirilen LYS sınavı öğrencilerin yıllarca hazırladıkları ve geleceklerini belirleme özelliğine sahip bir sınavdır. Sınava verilen önem nedeniyle LYS sınavı öncesindeki dönemde

öğrencilerde savunmacı kötümserlik stratejisi kullanımının tetiklenebileceği düşünülmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde savunmacı kötümserliğin araştırmacılar tarafından tasarlanan deney koşullarında ya da ders sınavları ve genel not ortalaması gibi ölçütlerle birlikte çalışıldığı dikkat çekmektedir. LYS gibi, yüksek risk barındıran, bir ülkenin tamamının odağında bulunan ve bireylerin geleceği üzerinde büyük oranda etkisi olduğu düşünülen gerçek bir değerlendirilme durumunda savunmacı kötümserliğin nasıl ve ne düzeyde ortaya çıktığı daha önce araştırılmamıştır. Araştırma bu yönüyle de özgündür ve bu noktada alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Mevcut durumda büyük oranda kötümserliğin zararlarına vurgu yapılmakta, iyimserlik ise bireye uygun olup olmadığına bakılmaksızın desteklenmekte hatta dayatılmaktadır. Bireylerin kaygılarını motivasyon olarak işler hale getirmelerini sağlayan ve benlik değerini koruyan bir strateji olarak savunmacı kötümserlik, karamsar düşüncelerin ve düşük beklentilerin bireylerin başarısını olumsuz etkilediği yönündeki genel inanişe ters düşen sıra dışı bir strateji olması bakımından da dikkat çekmekte ve araştırılmaya değer görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma iyimserliğin ve kötümserliğin ifade ettiği anlamın, kullanımının ve bireyler üzerindeki etkilerinin bireysel farklılıklara bağlı olduğunu göstermesi açısından da önem arz etmektedir. Bu noktada savunmacı kötümserliğin doğasının ve nasıl deneyimlendiğinin ölçülmesi; bireylere kendilerini tanımları, psikolojik danışmanlara ve eğitimcilere de danışan ve öğrencilerini tanımları yolunda farklı bir perspektiften bakma fırsatı sağlayacak ve savunmacı kötümserlik stratejisini kullanan bireylere yönelik farkındalığı arttıracaktır. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının kötümserliğin stratejik kullanımı ve olası faydaları konusunda gelecekte yapılacak araştırmalara öncülük etmesi beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırmada akademik başarı; kişisel ve psikolojik değişkenler açısından ele alınarak sınırlandırılmıştır. Ders çalışma süresi ve ek destek alma gibi sınava hazırlanma süreci ile ilgili değişkenler çalışmaya dahil edilmemiştir.

- Araştırma, nicel aşamada ölçme araçlarını eksiksiz bir şekilde yanıtlayan 543 ve nitel aşamada bireysel görüşme gerçekleştirilen 24 lise son sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim dönemleri ile sınırlıdır.
- Araştırma nicel aşamada kullanılan ölçek maddelerine ve nitel aşamadaki görüşme sorularına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmanın nicel aşamasında örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ölçme araçlarındaki maddeleri ve görüşme sorularını içten ve yansız olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Savunmacı Kötümserlik (Defensive Pessimism): Geçmişte elde edilen başarılarla rağmen yaklaşan bir performans durumu öncesinde beklentileri düşük tutmayı ve gerçekleşebilecek sonuçları derinlemesine düşünüp bu sonuçların zihinsel provasını yapmayı içeren bilişsel bir stratejidir (Norem ve Cantor, 1986a; Norem, 2001a).

Düşük Beklentiler (Low Expectations): Savunmacı kötümserliğin, geçmişte benzer konularda başarılı olunmasına rağmen beklentileri düşük tutma boyutudur (Norem ve Cantor, 1986a; Norem, 2001a)

Derinlemesine Düşünme (Reflectivity): Savunmacı kötümserliğin, negatif ve pozitif sonuçları kapsamlı ve derinlemesine düşünme boyutudur. Savunmacı kötümserler yaklaşan bir durumun sonucuna ilişkin hem pozitif hem negatif olasılıkları düşünmelerine rağmen negatif olasılıkları daha yoğun bir şekilde zihinlerinden geçirirler (Norem, 2001a).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, bireyin çevre değişikliğine karşı kendi bilişsel kalıplarını değiştirebilmesi ve yeni ortama uyum sağlayabilmesidir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Kişilik: Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerdir (Burger, 2006). Bu çalışma kapsamında kişilik, Costa, McCrae ve Dye (1991) tarafından tanımlanan beş faktör modeline bağlı olarak ele alınmaktadır.

Beş Kişilik Faktörü: Kişiliği tanımlamak üzere kullanılan sıfatların faktör analizine tabi tutulması sonucu araştırmacılar tarafından üzerinde büyük oranda mutabakat sağlanan ve dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık faktörlerinden oluşan kişilik yaklaşımıdır (McCrae ve Costa, 1985).

Kaygı: Kaygı, bireyin mevcut durumu, kişiliğine yönelik bir tehdit olarak algıladığı durumda verdiği psikolojik tepkidir (Spielberger ve Vagg, 1995).

Durumluk Kaygı: Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği subjektif kaygıdır (Öner ve Le Compte, 1985).

Sürekli Kaygı: Sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır (Öner ve Le Compte, 1985).

Akademik Başarı: Akademik bir çalışmaya ulaşmadaki yeterlik düzeyidir (Wolman, 1973). Akademik başarı sınavlardan alınan puanlar ve öğretmenler tarafından takdir edilen puanlarla temsil edilir. Bu çalışmada akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin girdikleri Lisans Yerleştirme Sınavları ve lise mezuniyet puanları alınmıştır.

Yüksek Risk Barındıran Sınavlar: Eğitimin paydaşlarına yönelik önemli kararlar vermede kullanılan dolayısıyla da risk barındıran sınavlardır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Savunmacı Kötümserlik

Bu bölümde savunmacı kötümserliğin tanımına, tarihçesine, temellerine ve savunmacı kötümserliği oluşturan boyutlara yer verilmiştir. Savunmacı kötümserliğin stratejik yapısına, kullanımına, kısa ve uzun vadedeki etkilerine dair bilgiler sunulmuştur. Ardından da savunmacı kötümserlik yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için bu yapının araştırıldığı çalışmalardan örnekler sunulmuştur.

2.1.1. İyimserlik ve Kötümserlik

Duygular adaptasyonumuz için gerekli araçlar olarak görülmektedir (Norem, 2014). Duygular farklı bakış açılarından farklı anlamlar kazanabilmekte hatta kimi zaman araçken (Gable ve Harmon-Jones, 2010; Panksepp, 2010) kimi zaman sonuç (Gable ve Harmon-Jones, 2010; Forgas, 1995) olabilmektedir. Duyguları sonuç olarak gören bakış açılarından biri olan hedonik (hazcı) yaklaşım (Biswas-Diener, ve Wiese, 2018; Eid ve Larsen, 2008) bireylerin negatif duyguları azaltacak, bunlardan kaçınacak ve pozitif duyguları artıracak bir çaba içinde olacağını vurgulamaktadır. Diğer taraftan bu bakış açısı dahi herhangi bir duygunun bağlamdan bağımsız olarak iyi ya da kötü olduğunun bilinemeyeceğini yani pozitif duyguyu deneyimlemenin muhakkak iyi olacağını ya da negatif bir duygunun kesinlikle kötü olacağını varsayılmayacağını belirtir (Parrott, 1993; Tamir ve Gross, 2011).

Özellikle bireyci kültürlerde pozitif duygular hissetmenin ve yansıtmanın önemine vurgu yapılmaktadır (Greenwald, 1980; Taylor ve Brown, 1988). Negatif duygular ise bir risk faktörü, iyileştirilmesi ya da kaçınılması gereken bir sonuç olarak görülmektedir. 1990'larda başlayan Pozitif Psikoloji hareketi de pozitif duygularla ilgili çalışmalara hız kazandırmıştır. İyimserliğin, pozitif duyguların ve pozitif düşünmenin iyi (sağlıklı, normal, adaptif) olduğu var sayımını sorgulayan çalışmalar, bunları destekleyen çalışmaların yanında çok sınırlı düzeyde kalmıştır.

Araştırmalar kötümserliği, depresyon (Alloy ve Ahrens, 1987; Beck, 1976; Joiner ve Wagner, 1995), fiziksel hastalıklar (Peterson vd., 1988; Scheier ve Carver, 1985) ve kötü baş etmeyle (Goodhart, 1985); iyimserliği ise daha fazla mutluluk, tatmin ve

sağlıkla (Dember ve Brooks, 1989; Larsen vd., 2003; Myers ve Diener, 1995; Naseem, ve Khalid, 2010; Peterson ve Steen, 2002; Seligman, 2006; Taylor, Kemeny, Reed, Bower ve Gruenewald, 2000) ilişkili bulmuştur. Aksi yönde bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Isaacowitz ve Seligman (2001) ve Lang ve arkadaşları (2013), çalışmalarında ileri yetişkinlik dönemindeki negatif değerlendirmelerin avantajlarını ve kötümserliğin sağlıkla ilgili daha iyi sonuçlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Doan ve Gray (1992) de pozitifliğin belirli özelliklerinin sağlığı negatif etkilediğini bulmuştur. Colvin ve Block (1994) ve Colvin, Block ve Funder (1995) ise Taylor ve Brown'un pozitif yanılısamının ruh sağlığını korumada temel olduğu önermesini eleştirmişlerdir. Pozitif yanılısamaya ilişkin bu görüşlerin laboratuvar koşullarında gerçekleştirilmiş deneylerden çıkarıldığını ve gerçek hayat koşullarındaki süreçleri yansıtmadığını ifade etmişlerdir.

Akademik başarı açısından bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunda başarı iyimserlikle ilişkili bulunmuştur (El-Anzi, 2005; Gibb vd., 2002; Peterson ve Barrett, 1987; Petiprin ve Johnson, 1991; Ritchie, 1999). Çalışmaların bazılarında ise net sonuçlar elde edilmemiş ya da ilişki bulunmamıştır (Berry, 2007; Bridges, 2001; Fazio ve Palm, 1998; Musgrave-Marquart, Bromley, ve Dalley, 1997; Petiprin ve Johnson, 1991; Ralph ve Mineka, 1998; Tiggerman ve Crowley, 1993). Diğer taraftan bazı araştırmalarda ise akademik başarı ile iyimserlik ve kötümserlik arasındaki ilişki beklenenin aksi yönde bulunmuştur. Yani kötümser bir açıklama tarzı iyimser bir açıklama tarzına oranla başarılı akademik performansla daha çok ilişkili bulunmuştur (Bridges, 2001; Fazio ve Palm, 1998; Houston, 1994; LaForge ve Cantrell, 2003; Ralph ve Mineka, 1998; Robertson, 1998; Satterfield, Monahan ve Seligman, 1997; Tiggerman ve Crowley, 1993).

Dolayısıyla zaman zaman iyimserliğin bireylere faydalı olmadığı durumlar da olmaktadır. Özellikle de negatif ihtimallerin yadsınmasına dayanan ya da aşırıya kaçılan durumlarda iyimserlik, faydalı olmayabilir, hatta zararlı olabilir (Grant ve Schwartz, 2011; MacDonald, 2013; Norem, 2001b). Bazı bireyler iyimser bir strateji kullandıklarında kendilerini hazırlıksız ve korunmasız hissedebilirler (Chang ve Sivam, 2004; MacDonald, 2013; Norem, 2001b; Milam, Richardson, Marks, Kemper ve McCutchan, 2004). Diğer bir ifadeyle çeşitli yararları olsa da iyimserlik her durumda herkes için kullanışlı olmayabilir. Kötümserlik de her zaman uyum bozucu ve işlevsiz

değildir (MacDonald, 2013; Peterson ve Chang, 2003). Hem toplumsal ortamlarda hem de başarı durumlarında en kötüyü düşünmek, bazı insanların ellerinden gelenin en iyisini yapmalarına yardımcı olur (Burger, 2006). Dolayısıyla iyimserlik ve kötümserliğin etkileri de kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Pozitif psikoloji hareketi içinde olan bazı araştırmacılar da negatifliğin her zaman kötü olmadığını belirtmiştir (bkz. Aspinwall ve Staudinger, 2003; Carstensen ve Charles, 2003; Carver ve Scheier, 2002; King, 2001; Larsen vd., 2003; Ryff ve Singer, 2003). Negatiflik insan doğasının normal ve bazen de adapte edici bir yönüdür ve bu nedenle pozitif psikologlar bile negatifliğin erdemleri olduğunu söylemektedir (Held, 2004). Dolayısıyla yalnızca olumlu duygulara odaklanılmasının yetersiz olduğunu, hayatın pozitif yönlerini kanıtlamak yerine bütünsel olarak psikolojik fenomenleri anlamaya çalışmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir (Carstensen ve Charles, 2003; Larsen vd., 2003). Hatta Norem'e (2001a) göre bağlama bağlı olarak negatif düşünme de pozitif psikoloji olabilir.

İyimserlik ve kötümserlik, belirli koşullarda yalnızca belirli durumlara yönelik tutumları tanımlayabilir. Miller'a (2008) göre algılanan pozitiflik ya da negatiflik dereceleri ya da değişken (free-floating) kişilik özellikleri değil, bir bütün olarak bireylerin ruh sağlığı ve bütünlüğü incelenmelidir. Çünkü bireyler sadece iyimser ve kötümser değildir. Karmaşık kişilik yapılarına sahiplerdir ve bazen aynı kişi hem iyimser hem kötümser karakteristiklere sahip olabilir. Ayrıca her zaman ya da her durumda kötümser olma eğilimi (kötümser yükleme tarzı) gösteren kişi ile gelecekteki olaylar hakkında stratejik bir amaçla kötümser olan bir kişi arasında farklar bulunmaktadır (Norem, 2001b). Norem ve Cantor (1986a,b) tarafından '*savunmacı kötümser*' olarak adlandırılan kötümserlik türünde de sürekli bir pozitif ya da sürekli bir negatif yükleme tarzı bulunmamaktadır. Bu bireyler aksilikler karşısında çaresiz ya da umutsuz da değildir.

Ayrıca Norem (2001b) ve Held'e (2004) göre savunmacı kötümserlik insanların tam potansiyellerini anlamalarını sağlamayı amaçlayan pozitif psikoloji hareketi ile çelişmemektedir. Hatta insanların amaçlarına ulaşmalarına yardım ettiği için savunmacı kötümserlik bünyesindeki negatif düşünceler pozitif psikoloji bile sayılabilir. Norem ve Chang (2002), negatif düşünme ve kötümserlik barındırmasına rağmen daha başarılı bir performans ve kişisel gelişim sağlaması nedeniyle savunmacı kötümserliğin pozitif

psikoloji olduğunu belirtmişlerdir. Wright'e (2014) göre de negatif düşünmenin pozitif psikoloji olabileceği fikri negatif düşünmenin modern dünyanın tedirginlikleri ile başa çıkmada yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır. Aspinwall ve Staudinger'e (2003) göre ise bazı bireylerde ve hatta bazı kültürlerde kötümserliğin işlevsiz değil adaptif bulunmasının nedeni aktif problem çözmeyi teşvik etmesidir.

Savunmacı kötümserlik, iyimserlik ve kötümserlik araştırması dünyasında farklı bir noktada yer almaktadır çünkü bu yapı, kötümserlik söz konusu olmasına rağmen bu tür kötümserliği kullananlar için olumlu işlevlere hizmet ettiği görüşünü yansıtmaktadır. Bu durum, kötümserliğin hemen her zaman olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu pek çok araştırmaya tezat görünmektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmalar (bkz. Norem ve Cantor, 1986a, b) bazı bireyler için gerçekten böyle bir yapının söz konusu olduğunu ve kötümserliği işlevsel ve stratejik bir şekilde kullanan bireylerin olduğunu göstermiştir.

2.1.2. Savunmacı Kötümserlik (Defensive Pessimism)

Bir önceki başlıkta belirtildiği gibi iyimserlik ve kötümserlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar büyük oranda iyimserlerin daha başarılı, kötümserlerin ise daha başarısız olacağını ifade eder. Fakat 1980'lerden itibaren kötümserler içinden bir grupla gerçekleştirilen araştırmalar bu sonuçlara aykırı bulgulara ulaşılmasını sağlamıştır.

Savunmacı kötümserlik, herhangi bir olay, özellikle de içerisinde değerlendirme durumları barındıran bir olay öncesinde bireylerin gerçekçi olmayan düşük beklentiler oluşturmalarını (low expectations) ve performans öncesinde olası sonuçları detaylı ve derinlemesine düşünmesini (reflectivity) içerir (Norem, 2001a; Norem ve Cantor, 1986a, 1986b; Norem ve Illingworth, 1993; Thompson, Mason, ve Montgomery, 1999). Bu ifadede belirtilen gerçekçi olmayan ibaresi geçmişte benzer durumlarda yüksek puanlar alınmasına rağmen beklentileri düşük tutmayı ifade etmektedir (Norem, 2001a,b; Norem, 2015). Bireyler savunmacı kötümser bir yaklaşım benimseyerek henüz daha değerlendirilme durumu öncesinde iken olası başarısızlıkları zihinsel olarak ele alır, zihinlerinde olayların provasını yapar ve böylece bu sonuca karşı kendilerini güçlendirirler (Norem, 2001b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993). Savunmacı kötümserlik, kaygının bireylerin aleyhine olmasını değil onlar için işe yarar hale gelmesini sağlayan bir stratejidir (Norem, 2001b, 2008; Norem ve Chang, 2002).

Savunmacı kötümserlik, özellikle, bir zorlukla karşılaşıldığında kaygılı hissedilen durumlarda yararlı olabilir. Böyle bir durumda bireyin başarı beklentisi düşük olabilir fakat birey ters gidebilecek şeyleri önceden düşünerek ve en kötü durum senaryoları için muhtemel planlar hazırlayarak güvenini artırabilir. Bu strateji bireyin kaygısını yönetmesine ve elinden gelenin en iyisini yapmasına yardım eder (MacDonald, 2013; Thompson vd., 1999).

Savunmacı kötümserlerin beklentilerini düşük tutmalarının nedeni hem başarısızlığı önlemek için kendilerini çok çalışmaya motive etmek hem de başarısızlığın ortaya çıkması durumunda kendilerini aşırı üzüntüden korumaktır (Norem ve Cantor, 1986b). Kötümser beklentilerin ardından belirli bir durum için hayal edebilecekleri muhtemel tüm sonuçları baştan sona zihinde canlandırma süreci gelir. Savunmacı kötümserler ne tür aksilikler çıkabileceğini detaylı bir şekilde düşünürler (Norem, 2015) ve bu düşünme sürecine fazla zaman ve enerji harcarlar (Norem, 2001b; Norem ve Chang, 2002). Savunmacı kötümserler gelecek olaylara dair endişelenmelerine rağmen, hareketsiz kalmaz ve çaresizlik yaşamazlar. Kaygıları, bireylerin bu muhtemel senaryoları önlemek için aktif planlar yapma çabalarını artırır (Defensive Pessimism, 2004; Lim, 2009). Yani savunmacı kötümserlerin muhtemel problemleri tahmin edip zihinsel provalar yapma süreçlerini, sıkı bir çalışma ve hazırlık süreci izler (Norem, 2001a).

Bu stratejinin kullanımı ile birlikte birey karşılaşabileceği başarısızlık ihtimallerini, yolunda gitmeyebilecek durumları düşünür ve bu durumlara karşı önlemler alır. Diğer bir ifadeyle bu stratejinin kullanımı ile birlikte çaba artar ve böylece performans genellikle olumsuz etkilenmez (Garcia vd., 1995; Norem ve Cantor, 1986b). Savunmacı kötümserler, iyimserlerin kötümserlere oranla daha başarılı oldukları yönündeki genel kanıdan farklılaşan davranışlar sergilerler. Bu stratejiyi kullanan bireylerin düşük beklentileri, kendini gerçekleştiren kehanetler haline gelmez. Savunmacı kötümserler kaygılı bireyler olmalarına rağmen kullandıkları bu strateji kaygılarının performanslarını olumsuz etkilemesinin önüne geçer. Hatta stratejilerini; kaygının zayıflatıcı etkisini, motive edici bir güce dönüştürebilecekleri bir kaygıyla baş etme yöntemi olarak kullanırlar (Norem ve Cantor, 1986b).

Savunmacı kötümserlik kaygılı bireylerin iyi planlar yapmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu bireyler kaygılarını kontrol etmedikçe iyi planlar yapamayıp kaygılarının kurbanı

olabilirler. Ters gidebilecek bir duruma ilişkin zihinsel provaları kaygılarını daha spesifik ve odaklanmış bir hale getirir ve böylece bu durumu önlemeye dair plan yapip uygulamaya geçebilirler. Savunmacı kötümserler kendilerini endişelendirebilecek her ihtimal için plan yaparlar. Olasılıkları defalarca düşünürler. Bu durum akıllarında bir plan oluşmaya başladıkça kaygılarının yavaş yavaş azalmasına yardım eder (Norem, 2001a). Ayrıca muhtemel sonuçları zihinlerinden geçirmeleri ve bu sonuçlara dair önlem almaları savunmacı kötümserlerin kontrol duygularının da artmasını sağlamaktadır (Cantor ve Harlow, 1994, Cantor, Norem, Niedenthal, Langston ve Brower, 1987; Norem, 2001b, 2014).

Savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünme, başarısızlık durumunda bireyi güçlendirmesi açısından koruyucu stratejilerdir, böylece benlik değerine gelecek darbelerin etkisi azalmış olur (Norem ve Cantor, 1986a,b). Düşük beklentiler oluşturmak başarması daha kolay performans standartlarının oluşturulmasını sağlar (Showers ve Ruben, 1990; Atkinson, 1957; Birney, Burdick, ve Teevan, 1969) ve tatmin edici performans için eşik değerini düşürebilir (Baumgardner ve Brownlee, 1987). Savunmacı kötümserler kendilerini başarısızlığa hazırlayarak yenilginin acısını hafifletmek isterler ayrıca düşük beklentiden sonra gelen başarı daha tatlı olur. Diğer taraftan başarısız olma olasılığı savunmacı kötümserleri daha fazla çalışmaya iter. Başarılı olmanın zevki, bu insanları güdülemeye yetmez, kötü sonuç almaktan korkmaları bu kişiler için gerçek bir teşvik olur (Burger, 2006).

Savunmacı kötümserlik geçmiş yaşamdaki başarısızlıklardan ya da negatif yorumlamalardan kaynaklanmaz, gelecek kaygısından kaynaklanır. Kaygıya bir tepkidir ve bireyin geçmiş başarı ve başarısızlıklarının her ikisinden de en azından kısmen sorumlu olduğu farkındalığından kaynaklanır (Norem, 2001b). Chang ve Sivam'a (2004) göre savunmacı kötümserler aşırı güvenin zararlı etkilerinden kaçınmak açısından avantajlıdır. Ayrıca davranışlarının etkilerini izleme, yeni belirtilerin farkında olma ve koruyucu sağlık önlemleri alma ihtimalleri daha fazladır. Akademik bağlamda ise savunmacı kötümserler, iyimserler kadar iyi performans gösterebilirler (Cantor ve Norem, 1989). Hatta Eronen, Nurmi, ve Salmela-Aro'ya (1998) göre, akademik bir bağlamda çalışmanın ilk aşamalarında savunmacı kötümserlik iyimserlikten daha verimli olabilir.

Savunmacı kötümserliğin kullanıldığı bir örnek olarak yapacağı bir konuşmadan önce kaygılanan bir spiker verilebilir. Bu spiker daha önce başarılı geçmiş birçok konuşmasına rağmen yaklaşmakta olan bir konuşması için kendisini korkunç bir şekilde utandıracağını düşünür. Konuşması için hazırladığı not kartlarını unutma, kürsüde suyun dökülmesi hatta mikrofon kablosuna takılıp düşmeye kadar performansını etkileyebilecek muhtemel pek çok sorunu aklından geçirebilir. Muhtemel sorunları bu şekilde ayrıntılarıyla ön görmenin yanı sıra bu spiker bu sorunları önlemek için dikkatli planlar yapıp önlemler alabilir. Bu önlemler arasında konuşması için ikişer nüsha not hazırlamak, sürahiyi uzakta tutmak, mikrofon kablosunun zemine sabitlenmesini istemek gibi çözümler yer alabilir. Alınan bu önlemler sayesinde konuşmanın akışına dair endişeler azalmış olur (Norem, 2001a).

Savunmacı kötümserliğin bu genel tanıtımının ardından kavramın ortaya çıkışı, yapısı ve etkileri aşağıda detaylı olarak sunulmaktadır.

2.1.3. Savunmacı Kötümserliğin Ortaya Çıkışı

Bireylerin geçmişte benzer durumlardaki başarılarına rağmen yaklaşmakta olan bir performans için düşük beklentiler içinde olduğu durumu ifade eden bilişsel bir strateji olan savunmacı kötümserlik terimi, 1980'lerin ortalarında Nancy Cantor ve öğrencileri tarafından geliştirilmiştir (Norem, 2001a). Cantor'ın laboratuvarında gerçekleştirilen deneyler sırasında iyi performans sergileyen kişilerden bazılarının kötümser beklentilere sahip olduğu gözlemlenmiş ve bu durum incelenmeye başlanmıştır (Norem ve Cantor, 1986a,b). O dönemde Nancy Cantor'ın Michigan Üniversitesindeki laboratuvarında baskın teorik bakış açısı sosyal bilişsel perspektiftir. Bu bakış açısı bireylerin kendileri hakkında düşündüklerine ve durumların günlük yaşamdaki amaçları nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Cantor, 1990; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston ve Brower, 1987).

Savunmacı kötümserliği kullanmadaki amaç daha çok hayal kırıklığına karşı korunma ya da kendini motive etmedir. Bu kötümserlik biçimi geçmişteki negatif deneyimlerine dayanarak belirli bir alanda kötümser olanlardan ya da genel var oluş biçimi kötümser olanlardan farklıdır. Genel olarak kötümser düşünceler kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebilir. Fakat Cantor'un laboratuvarından gerçekleştirilen çalışmalar bazı bireylerde kötümserliğin kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmediğini hatta başarıyı getirdiğini

göstermiştir. Bu kötümserlerin başarılı olmaları ilginç bir bulgu olarak görülmüştür. Bu bireylerin kötümserliklerinin işlev ve fonksiyonu araştırılmıştır (Norem, 2014). Araştırmacılar gerçek hayatta da başarılı, sevilen, kendisiyle ilgili beklediği sonuçlarda kötümser olan kişilerin olduğunu ve sayılarının aslında azımsanmayacak düzeyde olduğunu fark etmiş ve bu örüntülere ilişkin farklı deneyler tasarlayarak yapıyı daha detaylı incelemişlerdir (Norem, 2014).

Savunmacı kötümserlikle ilgili çalışmaların başlangıcında odak, savunmacı kötümserliği kullanan bireyler arasında gözlemlenen negatif düşünme üzerinedir. Daha sonraki araştırmalar kötümser düşüncelere ve düşük beklentilere ek olarak gerçekleşebilecek sonuçlara dair zihinsel provalar yapmanın da savunmacı kötümserliğin bir bileşeni olduğunu göstermiştir. Gerçekleşme ihtimali olan negatif sonuçları derinlemesine (kapsamlı ve detaylı bir şekilde) düşünen bireylerin aynı zamanda gerçekleşme ihtimali olan pozitif sonuçları da düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür. Buna karşın, muhtemel negatif sonuçları düşünmememe eğiliminde olduklarını belirten kişiler, muhtemel pozitif sonuçları da düşünmememe eğilimindedir. Gerçekleşebilecek pozitif ve negatif sonuçları düşünmek savunmacı kötümserlerin kontrol hislerini artırıp kaygılarını azalttıkları enine boyuna düşünme (usa vurma-thinking through) sürecinin bir parçasıdır. Dolayısıyla savunmacı kötümserlik; kötümser beklentiler ve derinlemesine düşünme olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Norem, 2001a,b).

2.1.4. Savunmacı Kötümserliğin Dayandığı Teorik Temel

Bilişsel bir strateji olarak savunmacı kötümserlik yapısı *Sosyal Bilişsel Yaklaşım*a dayalı olarak gerçekleştirilen kişilik ve davranış çalışmalarından kaynağını alır (Norem, 2001a). Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram, belirli davranışsal yapıların nasıl edinildiği ve sürdürüldüğünü açıklar ve müdahale stratejileri için temeller sağlar (Bandura, 1997).

Sosyal Bilişsel Kuram, insanın ve davranışlarının içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim halinde bulunduğunu ve öğrenmenin çevreden soyutlanarak gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır. Birey, davranış ve çevre arasındaki bu etkileşim Bandura (1997) tarafından “karşılıklı belirleyicilik” olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, insanın bireysel özellikleri (bilişsel, duygusal ve kalıtımsal), davranışlarını ve

çevresini; davranışları, içinde bulunduğu çevreyi ve kişiliğini; çevresi de insanın davranışlarını ve bireysel özelliklerini etkilemektedir. Etkinin çift yönlülüğü nedeniyle insanlar hem ürün hem de çevrelerinin üreticileri konumundadır (Wood ve Bandura, 1989).

Sosyal Bilişsel Kuram çevrenin davranış üstündeki doğrudan etkisinin yanı sıra, duygu ve biliş gibi gözlenmesi ve ölçülmesi zor içsel süreçlerin, öğrenmedeki önemini vurgulamaktadır (Bandura, 1997). Bandura'ya göre bireylerin davranışlarının değişikliği davranış ile ödül arasındaki ilişkiyi anlamasıyla meydana gelir. Kimi zaman zihinde meydana getirilen küçük değişiklikler bireyin davranışını değiştirmesini sağlayabilir. Bandura'ya göre davranışı değiştiren faktör pekiştirmeden ziyade kişinin bu pekiştirmenin ne olduğuna dair değerlendirmesidir. Diğer bir ifadeyle, davranışın meydana gelmesinde sadece dışsal etmenlerin değil aynı zamanda zihinsel etmenlerin de önemli olduğu ortaya konulmaktadır (Bandura, 1977).

Bandura'ya (1997) göre insanlar daima yaşamlarına etki eden olayları kontrol etme çabası içerisindedirler. Çevrelerinde olup biteni kontrol ederek gelecekte daha iyi şartlara sahip olmak ve istenmeyen durumlardan kaçınmak isterler. İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana bilginin artışıyla birlikte insanlar doğaüstü güçlerin kontrolüne inanma eğiliminden kendi kaderlerine yön verebilecekleri eğilimine doğru ilerlemişlerdir. Kendi yaşamına yön verme düşüncesi insanın yaşamında neredeyse yaptığı her şeyi etkilemiştir. Çünkü bu durum, insana kendi kişisel hayatını oluşturabilme imkânı sunmuştur (Bandura, 1997).

Savunmacı kötümserliğin yapısı incelendiğinde başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusundan kaynağını alan ve kontrol hissini kazanmayı amaçlayan bir strateji olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıda belirtildiği gibi Bandura davranışın sadece dışsal etmenlerin etkisiyle oluşmadığını bireyin atfettiği önemin de belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Savunmacı kötümserlikte de atfedilen önem ve başarı güdüsü strateji kullanımında ve davranışların belirlenmesinde önemlidir.

2.1.5. Öz-Değer Kuramı Açısından Savunmacı Kötümserlik

Benlik değerini koruma güdüsü bazı öğrenciler için öğrenmeden ve başarılı performans sergilemekten daha önemli olabilir. Benlik değerini koruma ihtiyacı öncelikle

başarısızlık korkusundan ve bu başarısızlığın özel ve genel yeterlik hissi üzerindeki, sonra da benlik değeri üzerindeki olası etkilerinden kaynaklanmaktadır (Beery, 1975; Covington, 1984, 1992; Sedikides ve Strube, 1997). Yetenekler genellikle benlik değeri ile özdeş tutulur bu nedenle başarısızlığı yeterliliklerdeki zayıflıklar olarak gören bireyler benliklerini koruma eğiliminde olurlar (Covington, 1984, 1992).

Benliği başarısızlığın etkilerinden korumanın önemi 70'li yıllardan itibaren ele alınmaya başlamıştır (Beery, 1975; Covington, 1984, 1992). Covington'a (1984, 1992) göre pek çok öğrenci başarısızlığı düşük yeterliğin göstergesi olarak yorumladığı için ve yeterlilik de benlik değeriyle eşit görüldüğü için, başarısızlık bu öğrencilerin benlik değerlerini etkiler. Okulda, özellikle de rekabet durumlarında başarılı olmak istemenin temel nedenlerinden biri değer hissini korumaktır. Başarısızlık hissini engellemek için geliştirilen yollardan biri başarısızlığı dışsallaştırmak ve başarısızlık için açıklamalar bulmaktır. Hatta kimi zaman bu açıklamalar henüz değerlendirilme gerçekleşmemişken, başarısızlık henüz bir ihtimalken yapılabilir. Bu nedenle pek çok öğrenci başarısızlıktan kaçınmak için ya da başarısızlığın anlamını değiştirmek için her yola başvurur (Martin, 1998).

Hem başarı ihtiyacı hem de benliği koruma arzusu bir arada olduğunda ise bireyler farklı stratejiler kullanabilir. Norem ve Cantor'a (1986a) göre başarısızlığın benlik imajı ve benlik saygısını tehdit ettiği, başarının çok önemli ve istenilir olduğu bir performans durumuyla karşı karşıya kaldığında kullanılan stratejilerden biri savunmacı kötümserliktir (Norem ve Cantor, 1986a). Savunmacı kötümserliği kullanan bireyler için hem yapılan yüklemeler hem de performansın kendisi önemlidir (Martin, 1998).

Feather'a göre (1969), beklenmedik olumlu sonuçlar beklenenlerden daha tatmin edicidir, beklenmeyen olumsuz sonuçlar ise beklenenlerden daha zorlayıcı olur. Martin (1998) de savunmacı kötümserlerin; yaklaşan bir performans öncesinde gerçekçi olmayan düşük beklentiler oluşturmaları, böylece yargılanmaya karşı güvenli standartlar oluşturmaları ve başarısızlığın oluşturacağı hayal kırıklığını azaltmalarının temelinde böyle bir motivasyon olduğunu savunmaktadır.

Benlik değerini korumak akademik bağlamdaki pek çok amacın önüne geçebilir ve bunu sağlamak için bireyler farklı stratejilere başvurabilirler. Bu stratejiler kimi zaman faydalı olmakla birlikte kimi zaman bireye zarar verebilir. Benlik değerini korumak için

kullanılan stratejilerden olan savunmacı kötümserlik bireyin benliğini korumasına hizmet ederken performansa zarar vermez, aksine performansı iyileştirir ve başarı ihtimalini artırır.

2.1.6. Savunmacı Kötümserliğin Yapısı

İyimserlik-kötümserlik üzerine gerçekleştirilen çalışmaların aksine bazı insanların kötümserliklerinin zarar verici olmadığı fark edilmiş ve bu konuda deneyler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar başlangıçta bu insanların kötümserliklerine rağmen nasıl böyle başarılı oldukları sorusu ile yola çıkmıştır. Fakat daha sonra bu iyi performansların kötümserlikleri sayesinde gerçekleştiğini ve sadece kötümserliği içermediğini fark etmişlerdir. Savunmacı kötümserlik, negatif düşünme yoluyla kaygının eyleme dönüştürüldüğü tüm süreci ifade etmektedir (Norem, 2001b).

Savunmacı kötümserlik bilişsel terapistlerin danışma seanslarında kullandıkları “en kötü durum analizi” ve “imajinasyon” (Beck, 1976; Ingram ve Hollon, 1986) gibi tekniklere benzemektedir (Norem, 2001a,b; Norem ve Cantor, 1986a). Psikologlar atletleri yaklaşan performanslara hazırlarken imajinasyon tekniklerini kullanırlar. Örneğin bir jimnastikçiden hareketindeki her adıma ait detayları hayal etmesi, herhangi bir hatanın nasıl meydana gelebileceği ve bunu nasıl düzeltebileceğini hayalinde canlandırması istenir. Bu tekniğin arkasındaki mantık, bu imajinasyonların kaygılarıyla ve performans sırasında oluşabilecek problemlerle baş etmelerine yardım edebileceğidir (Norem, 2001b). Savunmacı kötümserlik, psikologlar tarafından kullanılan bu tekniklere benzer bir süreci içermektedir. Uzmanlar negatif imajinasyon tekniklerinin yanı sıra pozitif imajinasyon ve gevşeme teknikleri de kullanırlar (bknz. Eppley, Abrams ve Shear, 1989; Harris ve Johnson, 1983). Fakat savunmacı kötümserlerin pozitif imajinasyon ya da gevşeme durumlarındansa negatif imajinasyon koşullarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Norem ve Illingworth, 1993).

Kaygıyı kontrol etmede tek yol savunmacı kötümserlik değildir. Ancak insanların kaygıyı yönetme şekillerinde bireysel farklılıklar vardır. Bazı bireyler için bu yollardan biri savunmacı kötümserliktir (Norem ve Illingworth, 1993). İyimser olmak, dikkatini başka yöne çekmek, olumlu düşünmek ve rahatlamaya çalışmak savunmacı kötümserlerin iyi performanslar sergilemesine yardım etmemektedir. Pozitif düşünmek

ya da gevşemekten ziyade negatif olasılıkların zihinsel provasını yapmak savunmacı kötümserleri duruma daha iyi hazırlamaktadır (Norem, 2001b).

Savunmacı kötümserler başarısızlıktan kaçınma isteği ve başarı arzusu arasında çatışma yaşarlar. Burada savunmacı kötümserlerin çözümü, savunmacı olarak düşük beklentiler oluşturarak kendilerini başarısızlığa hazırlamak olmaktadır. Henüz sonuç alınmamış hatta performans gerçekleşmemişken muhtemel terslikleri ve başarısızlıkları baştan sona düşünerek kaygıları üzerinde bir miktar kontrol sağlarlar. Olasılıklar üzerinde durarak kendilerini başarısızlığa karşı güçlendirirler (Norem ve Cantor, 1986a).

Savunmacı kötümserliği kullanan bireyler genel olarak başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonundadırlar (Cantor vd., 1987; Elliot ve Church, 2003; Maatta, Nurmi ve Stattin, 2007; Norem, 2014; Yamawaki vd., 2004). Başarı konusunda çalışma yapan teorisyenler, başarı motivasyonu eşlik etmediğinde başarısızlık korkusunun çaba ve performansı azaltıcı olduğunu, fakat başarı motivasyonu eşlik ettiğinde çaba ve performansı kolaylaştırıcı olduğunu göstermişlerdir (Birney vd., 1969; Covington ve Roberts, 1995). Savunmacı kötümserlikte de başarısızlık korkusuna başarı motivasyonunun eşlik ettiği ve bu iki başarı güdüsünün de savunmacı kötümserlerde yüksek olduğu söylenebilir (Burger, 2006; Martin, Marsh ve Debus, 2001a).

Savunmacı kötümserler geçmişte benzer durumlarda olumlu sonuçlar elde etmelerine rağmen genellikle performans öncesinde kötümser olurlar. Dolayısıyla stratejinin kaygı ve motivasyonel çatışmadan başladığı, kötümser düşüncelerin ortaya çıktığı ve bunların ardından da detaylı zihinsel provalara doğru ilerlediği ifade edilmektedir (Norem, 2014). Savunmacı kötümserliği oluşturan iki yapı olumsuz beklentiler ve derinlemesine düşünmedir. Aşağıda bu yapılar ele alınmıştır.

2.1.6.1. Kötümser Beklentiler

Bir olay öncesinde ve sonrasında alternatif sonuçları düşünmek oldukça yaygın ve global bir insani eğilimdir (Sanna, 1998). Bu alternatif sonuçların ne yönde olacağı noktasında bireysel farklılıklar devreye girmektedir. Satterfield, Monahan ve Seligman (1997) özellikle hukuk gibi bazı alanlarda kötümser düşüncelerin bir güç olabileceğini çünkü kötümserliğin, ihtiyatlılık, kuşkuculuk ve önlemlerin işaretini olduğunu

belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserlikte de kötümser düşüncelerin bu yönlerinin işlevsel olarak kullanıldığı söylenebilir. Norem'e (2001a) göre savunmacı kötümserliği kullanan bireyler, kontrolü daha fazla hissetmek ve kaygılarının performanslarını engellemesini önlemek amacıyla savunma olarak düşük beklentiler belirlemektedir.

Savunmacı kötümserliğin önemli bir bileşeni yaklaşmakta olan bir performans durumu için belirlenen kötümser beklentilerdir. Savunmacı kötümserler geçmişteki başarılarının geleceği garantilemediğini düşünürler. Böylece yaklaşmakta olan olaylara hazırlanırken olası dezavantajlara odaklanarak hem kaygılarını hem de durumu kontrol altına alırlar. Savunmacı kötümserler olay süresince yaşanabilecek olumsuzlukları düşünüp olay bitene kadar kaygılanmaktansa bunları önceden tahmin etmeye çalışır ve daha sonra öngörebildikleri felaketslere karşı önlemler alırlar (Norem, 2001b).

Kendini kötüye hazırlama aslında sık rastlanır bir durumdur. Geri bildirim tarihi yaklaştıkça sonuca dair beklenti iyimserden kötümserere doğru değişir (Sweeny, Carroll, ve Shepperd, 2006; Sweeny ve Krizan, 2013a,b). Herhangi bir sonucun açıklanma tarihi yaklaştıkça beklentilerin daha kötümser hale geldiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (bkz. Krizan ve Sweeny, 2013; Sweeny ve Falkenstein, 2016). Hatta Sweeny ve Falkenstein (2016), genel eğilimi iyimser olanların bile açıklanma tarihi yaklaştıkça beklentilerini düşürebileceğini göstermiştir. Savunmacı kötümserlikte ise sonuç açıklanma tarihi yaklaşmadan, hatta henüz ilgili değerlendirme durumu gerçekleşmemişken kötümser beklentiler içinde olmak söz konusudur.

Hem bireyin kendi oluşturduğu beklentiler hem de çevrenin bireye dair oluşturduğu beklentiler son derece önemlidir. Bireyin kendisi açısından beklenen bir hayal kırıklığı hoş olmamakla birlikte beklenmeyen bir hayal kırıklığından daha kolaydır (Feather, 1969). Kötümser beklentiler de muhtemel olumsuz sonuçların duygusal gücünü ve bu gücün etkisini azaltır. Düşük beklentiler bu kişilerde kendilerini koruyan bilişsel bir tampon işlevi görür (Norem, 2014). Beklentiyi düşük tutmak başarısızlık meydana gelmesi durumunda benlik saygısının düşüşünü önlemeye hizmet eder (Showers, 1992). Ayrıca bireyler yargılanmaya karşı daha düşük ve daha güvenli standartlar oluşturmak amacıyla da çevrelerindeki kişilerin beklentilerini düzenlemeye çalışabilirler (Baumgardner ve Brownlee, 1987; Martin, 1998). Dışsal standartları karşılamaktan kaygılanan sosyal olarak kaygılı kişiler düşük standartlarda daha rahat hissedebilirler

(Schlenker ve Leary, 1982). Bazı bireyler beklentileri bu şekilde düzenleyerek daha düşük standartlara göre değerlendirilmeyi amaçlamaktadır (Martin, 1998).

Genel olarak kötümser düşüncelerin kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmesi söz konusu olabilir fakat bir beklenti inanç haline gelmediği müddetçe, kötümser düşüncelerin bir sorun oluşturmadığı gösterilmiştir. Hatta Goodhart (1986), negatif düşüncelerin ardından belirgin bir şekilde negatif beklentiler gelmediği müddetçe negatif düşüncelerin iyimserlikten daha adaptif olduğunu ifade etmiştir. Goodhart (1986), çalışmasında negatif ve pozitif düşüncelerin performans üzerindeki etkisini ve her bir pozitif ve negatif düşünme senaryosunda beklentilerin etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları negatif düşünenlerin pozitif düşünenlere göre daha başarılı performans sergilediğini göstermiştir.

Negatif beklentiler oluşturmaktan ziyade negatif sonuçları akla getirmenin etkisi Showers (1992) tarafından da gösterilmiştir. Showers (1992), negatif düşünmenin savunmacı kötümserler için daha fazla sosyal katılımı sonuçlandığını bulmuştur. Showers'e (1992) göre gerçekleşeceğine inanmaktan ziyade negatif düşünceleri akla getirmek kötümser bakış açısından bazı yararların edinilmesini sağlar. Yalnızca olasılıkları akla getirmek negatif beklentiden ziyade derinlemesine düşünme boyutu ile uyumludur.

Sherman, Skov, Hervitz ve Stock (1981) da bir anagram testi (harflerin yerini değiştirerek sözcük oluşturma) öncesinde katılımcılardan başarı ve başarısızlığı hipotetik olarak açıklamalarını istemiştir. Ayrıca katılımcıların yarısından yaklaşan bu testle ilgili beklentiler oluşturmaları istenmiştir. Başarısızlığı açıklayan ve daha sonra bunu beklenti şeklinde ifade edenler başarıyı açıklayıp başarılı olmayı bekleyenlerden daha kötü performans sergilemiştir. Beklenti oluşturulmadığında ise başarısızlığı açıklayanlar başarıyı açıklayanlardan daha iyi performans sergilemişlerdir. Araştırmacılar bu durumu şöyle açıklamışlardır: "Somut başarısızlık beklentileri oluşturmadan başarısızlık ihtimalini düşünmek daha iyi performansı güdüler.". Araştırmacılar bireylerin hipotetik olarak başarısızlığı açıkladıkları durumlarda başarısızlıkla tutarlı motivasyonlarına ve yeteneklerine dair biliş ürettiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra bu bireylerden açık beklentiler oluşturmaları istenirse bu bilişler işe koşulacak ve bu da başarısızlık ihtimalini artıracaktır (Sherman vd., 1981).

Diğer bir ifadeyle bir sonuca dair olumsuzlukları akla getirmek ve bu olumsuzluklara inanmak arasında fark bulunmaktadır. Olumsuz sonuçları yalnızca akla getirmek olumlu sonuçlar doğurabilirken, olumsuz sonuçlanacağına dair inanç oluşturmak performansı olumsuz etkiliyor görünmektedir.

Savunmacı kötümserlerin kötümserliği ve negatif düşünceleri tedavi edilmesi gereken semptomlar değil, durumu yönetmek için kullandıkları etkili yollardır. Olası negatif sonuçlar üzerinde düşünmek, savunmacı kötümserlerin negatif duygularını artırabilir fakat aynı zamanda bu sonuçlardan kaçınmak için daha iyi çalışmalarını sağlayacak motivasyonu sağlar. Başarısızlık ihtimalinden kaçınırken hedeflerine doğru ilerlemek için atmaları gereken somut adımlara odaklanırlar (Norem ve Illingworth, 1993).

Beklentiler bireyleri değerlendirilme tehdidinden ve hem özel hem de genel başarısızlık etkilerinden korumaya hizmet edebilir. Savunmacı kötümserliğin kötümser beklenti bileşeni bireylerin benlik saygısını tehdit eden performanslarla başa çıkmalarına yardım eden bir araçtır (Mariano, 1998; Martin, 1998; Norem, 2001b). Savunmacı kötümserliğin ikinci bileşeni ise derinlemesine düşünmedir.

2.1.6.2. Derinlemesine Düşünme (Reflectivity)

Yukarıda belirtildiği gibi savunmacı kötümserliği kullanan bireyler, kontrolü daha fazla hissetmek ve kaygılarının performanslarını engellemesini önlemek amacıyla savunma olarak düşük beklentiler belirlemektedir (Norem, 2001a). Bu negatif beklentilerin yanı sıra savunmacı kötümserliğin bir diğer bileşeni derinlemesine düşünmedir. Derinlemesine düşünme bileşeni yaklaşmakta olan bir duruma ilişkin gerçekleşebilecek olasılıkları adım adım tüm detayları ile zihinde canlandırma, enine boyuna düşünme ve bunların zihinsel provasını yapma sürecidir (Norem, 2001a; Norem, 2014). Martin, Marsh ve Debus (2001b) derinlemesine düşünmeyi çeşitli sonuçları akıldan geçirmek olarak tanımlamıştır.

Derinlemesine düşünme nelerin yolunda gidebileceğini ya da nelerin ters gidebileceğini düşünerek yaklaşan bir durum için planlama yapma ve o durumda iyi ya da kötü performans sergilemenin nasıl hissettireceğini düşünmedir. Bu bileşen, savunmacı kötümserlerin görevde başarılı olmalarında merkezi bir öneme sahiptir. Savunmacı kötümserlerin daha az kaygılı, daha kontrollü ve görev için çaba harcamada daha

donanımlı olmasını sağlayan şey de bu düşünme sürecidir (Martin, 1998; Norem, 2001a; Norem ve Illingworth, 1993).

Sanna (2000) da zihinsel simülasyonların, savunmacı kötümserlerin stratejilerinin önemli bir parçası olduğunu belirtmiştir. Sanna'ya (1996; 2000) göre savunmacı kötümserler olay öncesinde “Ancak çalışırsam yarınki sınavdan başarılı olurum.” düşüncesinde olduğu gibi daha başarılı bir sonuca götürecek zihinsel simülasyonlar (upward prefactual) kullanırlar. Aksine iyimserler ise zihinsel simülasyonları olay sonrasında kullanırlar. İyimserlerin düşünceleri mevcut durumdan daha kötü nasıl olabilirdi şeklindedir. Bu tür bir düşünceye de “En azından çalışma kılavuzunu aldım yoksa notum daha kötü olurdu.” şeklinde bir düşünce örnek verilebilir. Birinci türdeki düşünceler bireyi geleceğe hazırlarken, ikinci türdekiler gerçekleşmiş bir olaya ait etkiyi düzenler (Markman, Gavanski, Sherman, ve McMullen, 1993). Düşük beklentiler, savunmacı kötümserlerde zihinsel simülasyonları doğuran bir dayanak noktası oluşturur. Yani bir kişi en kötüyü beklerse kişinin sonuca dair düşünceleri muhtemelen iyileştirici/ileriye götürücü (upward) olacaktır (Sanna, 1996; 1998). Sanna (1996), motivasyonel bir strateji olarak olumsuz duygu durumlarını kullanabilen savunmacı kötümserlerin, performans öncesinde ‘daha iyi nasıl olabilir?’ şeklinde düşünceler oluşturmada yetenekli olduklarını bulmuştur.

Savunmacı kötümserliği kullanan bireyler yaklaşmakta olan bir durum ya da olaya dair hayal edebileceği tüm sonuçları gözden geçirirler (Norem, 2001b). Derinlemesine düşünme kötümserliğin olumsuz etkilerini yok eden ya da azaltan düşünme sürecidir. Detaylı ve derinlemesine düşünme kötümserliğin etkilerini şu yollarla azaltır: planlamayı ve bireylerin planları takip etmelerine yardım edecek süreci teşvik eder; hedefin önemini artırır, çaba göstermeyi teşvik eder, başarılı hazırlıkların performansı geliştireceği yönündeki beklentileri artırır ve duygusal olarak başarısızlığın üstesinden gelme inancı ile beklentiler arasındaki ilişkiyi düzenler (Gasper, Lozinski, ve LeBeau, 2009).

Savunmacı kötümserlerin zihinsel provaları genel sonuçlardan, daha spesifik sonuçlara doğru ilerler. Aynı zamanda olumsuz sonuçlara dair soyut düşüncelerden, bu sonuçların nasıl meydana gelebileceklerine dair daha düzenli düşüncelere doğru ilerler. Ardından olumsuz sonuçları önlemek için planlar oluşturulur. Savunmacı kötümserlerin negatif

düşünceleri pasif ruminasyonlar değildir, eylem için açık, tam ve ayrıntılı planlar üretmedir. Bu ayrıntılı planlar, savunmacı kötümserleri daha kontrollü hissettirir (Norem, 2001b).

Savunmacı kötümserlerin zihinsel provaları daha çok en kötü senaryolar üzerine odaklanmaktadır. Kötü gidebilecek şeyleri düşünmeleri, çabalarını artırarak kaygılarını daha etkili şekilde hazırlanmalarını sağlayacak bir motivasyon unsuru olarak kullanmalarına yardım eder. Olası kötü sonuçları düşünerek bu sonuçları nasıl önleyebileceklerini zihinlerinde canlandırır ve daha sonra planlarını eyleme geçirirler (Norem ve Illingworth, 2004).

Savunmacı kötümserlerle gerçekleştirilen bir deneyde bir görev öncesinde katılımcıların bir kısmından göreve ilişkin düşüncelerini listelemeleri istenmiş diğer bir kısma ise dikkatlerini başka yöne yönlendirebilecekleri bir görev verilmiştir. Göreve ilişkin düşüncelerini listelediklerinde ikinci duruma oranla kendilerini daha iyi ve daha az kaygılı hissettikleri bulunmuştur (Norem ve Illingworth, 1993). Savunmacı kötümserliğin bu boyutunun bireylerin göreve ilişkin kontrol hissini geliştirdiği ve bu sayede stratejinin daha adaptif bir hale geldiği ileri sürülmektedir (Martin, 1998).

Savunmacı kötümserliğin kötümser beklentiler ve derinlemesine düşünme boyutlarına dair bir örnek şu şekilde verilebilir:

Bir savunmacı kötümser bilimsel bir dergiye makale gönderirken kabul edilmeyeceğini, yönteminin eleştirileceğini vb. düşünebilir. Böyle bir durumda savunmacı kötümserlik makalenin kabul edilmemesi durumunda bireyin üzülmemesini garantilemez fakat üzerinde çalışmaya devam edebilmesini sağlar. Çünkü bu kaygı, başarısızlıktan kaçmak yerine ilerlemesini ve çaba harcamasını sağlar. Burada kötümserlik bireyin kaygısını yönetmede ilk adımı temsil eder. Akademik bir dergiye bir makale gönderen bir savunmacı kötümser makalesinin kabul edilmeyeceğini düşündükten sonra düşünmeyi bu aşamada bırakmaz. Kötümser düşünceler makalenin kabul edilmemesine neden olabilecek gerekçelerle ilgili gerçekleştirdikleri beyin fırtınasını besler. Olası sonuçları kapsamlı bir şekilde aklından geçirir. Makalesini değerlendirmek için muhtemelen rakip araştırmacıların atanacağını ve istatistiksel analizlerini ağır bir şekilde eleştirmeye çalışacaklarını, literatüründe eksiklikler olabileceğini ve bu durumun kendisini bilgisiz göstereceğini, ele aldığı ana noktanın fazla karışık bulunacağını düşünür. Bu zihinsel senaryolarını detaylandırdıkça muhtemel olumsuz sonuçlar için önlemler alır. Lisansüstü öğrencilerine istatistikleri kontrol ettirir ve meslektaşlarından da literatürünün tam olup olmadığını ve

argümanlarının açık olup olmadığını değerlendirmelerini ister (Norem, 2001b).

Bir başka örnek de lise mezuniyeti kutlaması için bir yemek organizasyonu yapmayı planlayan bir savunmacı kötümser üzerinden verilebilir. Bir savunmacı kötümser bu organizasyonun insanlar tarafından kabul edilip edilmeyeceğini düşünmekle başlayabilir. Ardından kabul edilmesi durumunda nelerle karşılaşabileceğini düşünür. Beğenilebileceğini düşündüğü gibi beğenilmeyebileceğini de düşünür. İnsanların neleri beğenmeyeceğini düşünüp bunlara dair önlemler alır. Çeşitli yemek alternatifleri üzerinde düşünürken vejetaryenleri de hesaba katar. Çeşitli müzik alternatiflerini araştırır. Mekanın açık mı kapalı mı olması gerektiğini, masaların düz mü yoksa yuvarlak mı olmasının daha iyi olacağını vb. pek çok detayı zihninden geçirir. Bu alternatiflere dair muhtemel sonuçları düşünür ve buna göre bir planlama yapar. Ayrıca gidilen mekânda olumsuz bir durumla karşılaştığında nasıl davranması gerektiğini düşünür. Organizasyon gününden önce birkaç kez mekâna gidip gerekli düzenlemeleri ve kontrolleri yapma ihtiyacı hisseder.

2.1.7. Bir Strateji Olarak Savunmacı Kötümserlik

Cantor ve Kihlstrom (1987), stratejileri; insanların önemli hedeflerini veya yaşam görevlerini nasıl takip ettiklerini açıklayan analiz birimleri olarak ele almaktadır (Akt. Norem, 1989). Strateji, kişisel amaçları takip ederken ortaya çıkan planlama, çaba ve beklentiler örüntüsüdür. Belirli bir tür problemle baş ederken ya da bir amaç için çalışırken bireyin izlediği kendine özgü, karakteristik yoldur (Norem, 2001b). Stratejiler global eğilimler ve moleküler davranış dizileri arasında yer alan kişiliğin orta düzey birimleri olarak düşünülebilir (Norem, 1989). Stratejiler tutarlı beklenti kalıpları, değerlendirme örüntüleri, planlamalar, çaba, duygu yönetimi ve bireylerin kişisel olarak ilgili hedefleri takip ederkenki geçmişi anımsamalarını ifade etmektedir (Cantor vd., 1987; Norem, 1989; Rhodewalt, Sanbonmatsu, Tschanz, Feick ve Walter, 1995). Bilişsel strateji için yapılan bir diğer tanım da stratejilerin bireylerin öğrenme görevlerinde kullandıkları problem çözme ve düşünme yolları olmasıdır (Pintrich, Marx, ve Boyle, 1993).

Belirli işleri yerine getirmek için kullanılacak farklı araçlar bulunmaktadır. Stratejiler belirli hedefler bağlamında geliştirilir, dolayısıyla aynı birey amacına

ulaşmak için zaman içinde ya da farklı durumlar karşısında farklı stratejiler kullanabilir. Herhangi bir aracın uygun olup olmadığı içinde bulunulan duruma ve bu aracı kimin kullanacağına göre değişir. Benzer şekilde herhangi bir strateji de bazı durumlarda ve bazı kişilerde işe yararken bazı durumlarda ve kişilerde işe yaramayabilir (Norem, 2001b; 2014).

Stratejiler zamanla gelişen uyumlu tepki örüntüleridir. Bazı tepki örüntüleri için strateji teriminin kullanılmasının nedeni; bazı fonksiyonlara hizmet etmesi ve bireyin amaçlarına uygun olması nedeniyle uyum sağlamayı kolaylaştırmalarıdır (Norem, 2014). Savunmacı kötümserlik de kişilerin kaygılarını etkili yollara çevirmeye yardım etme işlevindedir. Olası negatif sonuçları zihinsel olarak taklit etmek, neler olabileceğine ilişkin spesifik ve somut bir odak oluşturur. Bu durum da negatif sonuçların nasıl önlenebileceğini düşünmeyi kolaylaştırır. Savunmacı kötümserlik zamanın sınırlı olduğu koşullarda kaygının etkisiyle negatif sonuçları düşünerek ve daha sonra kaygıyı belirli bir problem çözme yaklaşımına kanalize ederek işlev görmektedir (Norem, 2001b; 2014).

Showers ve Rubin de (1990) savunmacı kötümserliğin hizmet ettiği amaçlar olması nedeniyle stratejik olduğunu vurgulamışlardır. Savunmacı kötümserlik farklı yönleriyle farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bazı araştırmacılar savunmacı kötümserliği bir öz-düzenleme ve bir duygu düzenleme stratejisi olarak ele almıştır (Norem, 2008; Norem, 2015). Öz-düzenleme ve duygu düzenleme stratejisi olarak ele alınmasının nedeni, kaygıyı kontrol etmeye ve olay üzerindeki kontrol hissini artırmaya yardımcı olmasıdır. Lim (2009), Martin (1998) ve Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003) başarısızlık ihtimaline hazırlaması ve başarısızlığın etkilerini azaltması nedeniyle savunmacı kötümserliği, benlik koruyucu bir strateji olarak ele almıştır. Bazı araştırmacılar ise savunmacı kötümserliğin motivasyonel bir strateji olduğunu belirtmiştir (Yamawaki vd., 2004; Peres vd., 2002). Motivasyonel bir strateji olarak görülmesinin nedeni ise zihinsel provalar neticesinde başarısızlık hissinden kurtulmak ve başarıya ulaşmak için hazırlık yapmayı kolaylaştırmasıdır. Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada ise savunmacı kötümserlik bilişsel davranışsal bir örüntü olarak ele alınmıştır (Canedo vd., 2018).

Savunmacı kötümserlik bağlama özgü hedeflere bağlı olarak farklı durumlarda seçici olarak kullanıldığı için bir stratejidir (Cantor ve Norem, 1989; Norem ve Cantor, 1986a). Bireyler, farklı hedefler veya durumlar için bir strateji repertuarı geliştirebilir ve stratejilerini, ilgili durum veya hedeflere ilişkin değerlendirmeleri değiştiğinde değiştirebilirler. Yani stratejiler teorik olarak şekil verilebilir bir potansiyele sahiptirler (Norem, 2001a,b).

Araştırmacılar savunmacı kötümserliğin farklı alanlarda kullanımına dair farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir (Norem, 2001a; Cantor ve Norem, 1989; Cantor vd., 1987). Stratejinin sosyal ve akademik alanlarda kullanımı arasında orta düzeyde ($r=.48$) korelasyon bulunmuştur. Dolayısıyla akademik alanda savunmacı kötümser olan biri sosyal alanda savunmacı kötümser olmayabilir. Bu durum savunmacı kötümserliğin alana bağlı olarak kullanıldığını kanıtlamaktadır. Alana bağlı olarak seçici kullanılıyor olması da savunmacı kötümserliğin bir strateji olduğunun kanıtı olarak gösterilmektedir.

Savunmacı kötümserlik bireylerin repertuarındaki stratejilerden yalnızca biridir ve başarısızlığın negatif sonuçlarından kaçınmak için kullanılmaktadır (Peres vd., 2002). Savunmacı kötümserlikte negatif düşünmenin stratejik değeri bu düşüncelerin bizi kaygılandıran durumdan önce kullanılmasından kaynaklanır. Bu durumlardan sonra negatif düşünceler biter. Dolayısıyla savunmacı kötümserlikte işi bittiğinde negatifliği/olumsuzluğu giderebilmek önemlidir (Norem, 2001b).

Savunmacı kötümserliği strateji olarak isimlendirmek bireylerin bunu kesinlikle bilinçli ve kasti olarak yapıyor oldukları anlamına gelmez. Bireyler kullandıkları stratejinin farkında olabilir, hatta bilinçli bir şekilde kendi stratejilerini oluşturmaya çalışabilirler fakat her zaman durum böyle olmaz. Bireyler belirli bir stratejiyi bu stratejiyi ne zaman ve neden kullandıklarının farkında olmadan kullanabilirler. Bazı durumlarda da bireyler geriye dönük olarak strateji kullandıklarını fark edebilir fakat kullandıkları sırada fark etmemiş olabilirler (Norem, 2001a,b).

Bir savunmacı kötümser tüm hayatı boyunca istisnasız her konuda savunmacı kötümser değildir. Fakat kaygıya karşılık olarak savunmacı kötümserliği kullanmak hayatının dikkat çeken bir parçasını yansıtır. Dolayısıyla bu kişiliğinin tanımlayıcı bir bileşeni haline gelebilir. Norem (2001b) stratejileri, insanların repertuarındaki bir alet çantasına benzetir. Genel olarak savunmacı kötümser olan bir bireyin alet çantasındaki tek araç bu

değildir fakat insanlar arasında en sık kullandığı bu olabilir dolayısıyla insanlar bu bireyleri savunmacı kötümserlikleri ile biliyor olabilir ve kötümser olarak adlandırabilirler.

Öğrenilmiş çaresizlik yapısını ortaya koyan Seligman (1972), çaresizliğin öğrenilebileceği gibi iyimserliğin de öğrenilebileceğini belirtmiştir. Seligman'ın çalışmaları ve bu alandaki diğer çalışmalar kötümser birinin iyimser olmayı öğrenebileceğini göstermiştir. Diğer taraftan kötümser bireylere iyimserliğin öğretilmeye çalışılması her zaman olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Bireylerin kullandıkları stratejiler dışarıdan müdahalelerle değiştirilmeye çalışıldığında farklı sonuçlar doğurabilir. Savunmacı kötümserliğe yönelik müdahalelerin olumsuz sonuçlanabildiği görülmüştür. Performans öncesinde bireyleri daha pozitif duygu durumuna ve beklentilerini yükseltmeye güdüleyen müdahalelerin performansı olumsuz etkilediği görülmüştür (Norem ve Illingworth, 1993, 2004; Sanna, 1998; Showers, 1992; Spencer ve Norem, 1996).

Belirli bir aracı ya da stratejiyi belirli bir iş için doğru araç ya da strateji yapan şey, aracın özellikleri, işin özellikleri, aracı kullanan bireylerin özellikleri ve işin yapılacağı bağlamdır. Amaç başarılı bir performans sergilemek olduğunda savunmacı kötümserlik kaygıyı yönetmek için iyi bir araçtır fakat amaç sakın kalmak olduğunda o kadar da iyi bir araç olmayabilir (Norem, 2001b; 2014). Diğer taraftan bu stratejiyi kullanan bireylerin başlangıçta da sakın olmadıklarını göz ardı etmemek gerekmektedir (Norem, 2001b). Stratejinin kullanıldığı bağlam göz önüne alındığında ise savunmacı kötümserlik stratejisinin kendinden emin görünmeye yönelik daha az baskının olduğu kültürel bağlamlarda ya da durumlarda daha çok işe yarayabileceği (Norem, 2014) daha bireyselci ve pozitif duygulara yapılan vurgunun daha fazla olduğu toplumlarda ise daha az işlevsel olacağı söylenebilir.

Savunmacı kötümserlik stratejisi kaygı yönetimi ile ilgili spesifik bir yaklaşımdır. Bu strateji, kötümser beklentilere ve negatif düşüncelere ait negatif bilişsel süreçleri kaygının olumsuz etkileriyle birleştirmeyi içerir. Negatif düşüncelerin motivasyonu azaltacağı yönündeki genel kanının aksine, savunmacı kötümserlik kaygılı ve kaçınmacı motivasyonlu kişiler için doğru bir araçtır. Diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserlik

bireylerin amaçlarına yardım eden, uygun, etkili ve harekete geçirici bir araç, bir bilişsel stratejidir (Norem, 1989; Norem, 2014; Showers ve Cantor, 1985).

2.1.8. Savunmacı Kötümserlik Hangi Koşullarda Kimler Tarafından Kullanılır?

Savunmacı kötümserlik en temelde kaygı düzeyi yüksek bireyler tarafından kullanılır (Schoneman, 2002). Savunmacı kötümserlik, başarısızlığın benlik saygısını tehdit ettiği ve başarının birey için istenilir ve önemli olduğu durumlarla karşılaşıldığında kullanılır (Norem ve Cantor, 1986a,b). Yani başarısızlık korkusunun yüksek ve başarıma isteğinin de güçlü olduğu durumlar, savunmacı kötümserliği tetikler.

Savunmacı kötümserlik hazırlıksızlık ya da yetersizlik gibi nedenlerle bireylerin görevi başarıyla tamamlama olasılığının düşük olduğunu düşündükleri durumlarda daha sık kullanılır (Garcia ve Pintrich, 1994). Diğer bir ifadeyle olumsuz sonuçlanma ihtimali olan durumlarda bu olumsuz sonuçları önleme amacıyla kullanılır (Lim, 2009). Ayrıca bu strateji önemli görülen sonuçlar söz konusu olduğunda kullanılır. Gerçekleştirilecek amaç birey için yeterince önem taşıyorsa savunmacı kötümserlik kullanılmaz (Gasper vd., 2009; Norem, 2001a). Thompson ve Le Fevre (1999) de ego tehdidinin düşük, kişisel değer açısından başarısızlığın çok da önemli olmadığı durumlarda strateji kullanımının nispeten daha az beklendiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan kullanılan stratejiler zamanla değişebilir (Martin, Marsh ve Debus, 2003; Maatta vd., 2007). Benliğin yorumunda, dünyadaki inançlarda veya hedeflerin değerlendirilmesinde önemli değişiklikler olması durumunda strateji değişikliği söz konusu olabilir (Norem, 2001a). Savunmacı kötümserler yeni durumlarda kontrolün ellerinde olduğunu hissettikçe stratejilerini daha az kullanmaya başlarlar. Bir deneyde bir grup öğrencinin stratejileri ve kendilerini ne kadar kontrol sahibi hissettikleri incelenmiştir. Üniversite yaşamı boyunca bu değerlendirmeler devam etmiş ve zaman ilerledikçe ve kontrol hisleri arttıkça stratejiyi daha az kullandıkları görülmüştür. Mezun oldukları ilk yıl da ölçümler yapılmıştır. Yeni bir çevreye ilk girdikleri aylarda stratejilerine daha çok sarıldıkları görülmüştür (Norem, 2001b). Martin (1998) de Avustralyalı öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında üniversitenin ilk iki yılında öğrencilerin kullandıkları stratejide belirgin değişikliklerin söz konusu olabildiğini tespit etmiştir. Örneğin ders verme sürecinde savunmacı kötümserliği kullanan bir akademisyen örneği üzerinden düşünülecek olursa bu birey yıllarca ders

vermede tecrübe kazanıp artık derslere girerken kaygılanmadığı bir döneme geldiğinde bu alanda savunmacı kötümserliği kullanmayabilir (Norem, 2001b).

Belirtildiği gibi savunmacı kötümserlik, kaygılı bireyler tarafından kullanılmakta ve olumlu sonuçlar sağlamaktadır. Ancak kaygıyı yönetmede iyi bir araç olduğu argümanı, savunmacı kötümserliğin mükemmel bir strateji olduğu anlamına gelmemektedir. Tüm stratejilerin olduğu gibi savunmacı kötümserliğin de yararlarının yanında bedelleri de vardır. Savunmacı kötümserliğin kısa ve uzun dönemli etkileri aşağıda ele alınmıştır.

2.1.9. Savunmacı Kötümserliğin Etkileri

Duyguların deneyimlenmesi ve ifadesi farklı cinsiyetlerde, farklı toplumlarda ve aslında bireyler bazında farklılıklar göstermektedir. Deneyimlenmesi ve ifade edilmesine benzer şekilde duyguların nasıl işlev gördüğü ve gelişimi de farklılık gösterir. Crystal, Parrott, Okazaki ve Watanabe'ye (2001) göre duygular farklı bireylerde farklı öznel ve nesnel durumlara tepki olarak hissedebilir. Diğer bir ifadeyle duyguların anlamları ve etkileri bireyler arasında farklılık gösterebilir. Herhangi bir birey için negatif olan bir duygu herkes için aynı anlamı taşımayabilir. Hatta biri için negatif olan bir duygunun diğer bir birey üzerinde pozitif etkileri olabilir. Bazıları için işe yarayan şeyler diğerleri için işe yaramayabilir. Aynı zamanda bazı durumlarda işe yarayanlar başka bazı durumlarda işe yaramayabilir. Herhangi bir stratejinin yararları ve bedelleri bu stratejinin kim tarafından ve hangi durumda kullanıldığına bağlıdır.

Savunmacı kötümserlik de bazı çalışmalarda kolaylaştırıcı ve yararlı bir strateji olarak ele alınırken (Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993), bazı çalışmalarda ise uyum bozucu (maladaptive) bir strateji olarak ele alınmıştır (Lee vd., 2014; Martin, 1998). Zuzul (2008) da savunmacı kötümserliğin, kullanan bireyler için adaptif olacak bir kötümserlik türü olduğunu belirtmiş fakat bu stratejinin uyumluluğunun (adaptiveness) yalnızca belirli bir bağlamda geçerli olduğunu ve tüm durumlara genellenemeyeceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin hem yararlarının hem de zararlarının olabileceği söylenebilir. Mevcut çalışmalardan elde edilen bulgular göz önüne alındığında savunmacı kötümserliğin kısa ve uzun vadedeki etkileri ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

2.1.9.1. Kısa Dönem Etkileri

Savunmacı kötümserliğin etkileri performans üzerindeki etkiler ve duygu durum üzerindeki etkiler olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Performans açısından bakıldığında savunmacı kötümserlik, genel olarak bu stratejiyi kullananlar için başarılı ve işlevsel görünmektedir. Çalışmalarda savunmacı kötümserlerin iyimserler kadar iyi performans sergilediklerini bulunmuştur (Cantor ve Norem, 1989; Norem ve Cantor, 1990b; Norem ve Illingworth, 1993). Ayrıca iyimserler muhtemel sonuçları düşündüğünde (savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutu) performansları olumsuz etkilenmekte fakat savunmacı kötümserler muhtemel sonuçları düşündüğünde performansları daha başarılı olmaktadır (Norem ve Illingworth, 1993). Dolayısıyla savunmacı kötümserlik bazı bireyler için başarı getirmektedir.

Norem ve Illingworth'un (1993) belirttiği gibi laboratuvar koşullarında deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar savunmacı kötümserliğin ve stratejik iyimserliğin oldukça iyi sonuç verebileceğini desteklemektedir. Stratejik iyimser ve savunmacı kötümserler, tercih ettikleri stratejinin kullanımına izin veren ya da kolaylaştıran koşullarda eşit derecede iyi performans göstermişlerdir. Diğer taraftan stratejilerini kullanmaları engellendiğinde performanslarının bu durumdan olumsuz etkilendiği bulunmuştur (Norem ve Cantor, 1986a; Norem ve Illingworth, 1993). Kaygılı kişileri iyi hissettirmenin performansı olumsuz etkilemesi ilk bakışta mantıksız görünebilir. Bununla birlikte, Martin, Ward, Achee ve Wyer'e (1993) göre kaygılı hissetmemek, hazırlıklarını durdurmak için ipucu olarak algılanmaktadır. Savunmacı kötümserler stratejilerini kullanmazlarsa hazırlıksız hissedeceklerdir. İyi hissetmek, kaygının olumsuz etkilerine karşı bu bireyleri daha savunmasız hissettirebilir. Ayrıca öncesinde kaygılı hissetmeleri engellense dahi görev üzerinde çalışmaya başladıklarında bu kaygı yeniden canlanmaktadır. Bu durumda savunmacı kötümserler kaygıyı kontrol edememiş hissedeceklerdir (Norem, 2001a).

Cantor ve diğerlerine göre (1987) de savunmacı kötümserlik negatif olarak görünmesine rağmen bazı öğrenciler için motivasyon, kaygı yönetimi ve kontrol sağlamaktadır. Bulgular savunmacı kötümserlerin kaygılarının, performanslarını olumsuz etkilemediği yönünde yoğunlaşmaktadır. Hatta aksine bazı durumlarda performansları iyileşmektedir. Aksine kaygıları yatıştırılmaya çalışılırsa ya da kötümser düşünceleri

engellenirse performansları ve başarıları bundan olumsuz etkilenmektedir (Norem ve Cantor, 1986a; Martin, 1998). Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin, kaygılı bireylerin kaygılarını kontrol etmelerini sağladığı için kısa vadede performans açısından olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Performansın yanı sıra ele alınması gereken başka noktalar da bulunmaktadır. Savunmacı kötümserler iyimserlere kıyasla daha kaygılı ve daha stresli hissetmektedirler. Durum üzerinde hissettikleri kontrol hisleri daha zayıftır. Zaman zaman sonuçtan daha az tatmin olurlar (Cantor ve Norem, 1989; Norem ve Cantor, 1990b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993). Ayrıca iyimserlere kıyasla hem geçmiş başarılarından hem de mevcut çabalarından daha az memnuniyet ve daha fazla negatif duygu hissederler (Cantor vd., 1987; Norem ve Cantor, 1990; Norem ve Illingworth, 1993) ve daha fazla psikolojik semptom gösterirler (Scheier ve Carver, 1993). Dolayısıyla performans açısından olumlu olsa da duygusal açıdan etkileri olumsuz olabilmektedir. Diğer taraftan savunmacı kötümserliğin başlangıçta da kaygı düzeyi yüksek bireyler tarafından kullanılan bir strateji olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla daha fazla negatif duygu hissettiklerini bildirmeleri stratejilerinden bağımsız olabilir (Cantor ve Norem, 1989; Norem, 2001a,b; Norem, 2014). Fakat başarılarından yeterince memnun hissetmeleri diğer bir ifadeyle başarılarına gerekli değeri vermiyor olmaları savunmacı kötümserliğin olumsuz bir etkisi olarak ele alınabilir.

Savunmacı kötümserliğin dezavantaj olarak görülebilecek bir yönü de duygusal olarak fazla güç harcamayı içermesidir (Cantor ve Harlow, 1994). Savunmacı kötümserler tüm zamanlarını yüksek ihtimalle gerçekleşmeyecek olan sonuçlara hazırlanmaya harcayabilirler. Hazırlıklarında çok mükemmeliyetçi olabilirler ve hiçbir şeyi tamamlayamayabilirler (Norem, 2001b). Dolayısıyla savunmacı kötümserlerin çok fazla emek ve zaman kaybettikleri söylenebilir.

Wolters (2003) ise savunmacı kötümserliğin kısa vadede öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik performanslarını geliştirdiğini fakat uzun vadede zararlı olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin kısa vadede işler bir strateji olduğu söylenebilir. Martin de (1998), savunmacı kötümserliğin bedellerinin daha çok uzun

dönemde etkisini gösterdiğini belirtmektedir. Bir sonraki başlıkta bu uzun dönem etkileri sunulmaktadır.

2.1.9.2. Uzun Dönem Etkileri

Savunmacı kötümserler için stratejinin uzun vadedeki sonuçlarının stratejik iyimserliğe göre daha zararlı olabileceğini düşündüren bazı veriler bulunmaktadır. Cantor ve Norem (1989), üniversitede geçirilen üç yıl sonunda savunmacı kötümserlerin puanlarının stratejik iyimserlere oranla az da olsa daha düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca savunmacı kötümserler, daha fazla fiziksel ve psikolojik semptom bildirmişlerdir. Benzer bir çalışmada da Norem ve Cantor (1990), savunmacı kötümserleri üç yıl izlemiş ve savunmacı kötümserlerin notlarının kısa vadede iyimserlerle karşılaştırılabilirken 3 yıl sonra savunmacı kötümserlerin notlarının iyimserler ve iki kategoriden birine girmeyenlerden (aşematikler) daha düşük olduğunu bulmuşlardır. 3. yılda savunmacı kötümserler daha fazla genel yaşam stresi, daha fazla psikolojik semptom ve daha düşük yaşam memnuniyeti göstermişler. Norem ve Cantor'a (1990) göre uzun dönem etkilere sebep olan etkenleri tam olarak belirlemek zordur. Üç yıl sonunda performanstaki bu değişimin nedeni stratejinin kendisinden ziyade beklentiler ya da kaygı gibi stratejinin ortaya çıkmasını sağlayan koşulların değişmesi olabilir. Stratejinin performans üzerindeki etkilerine dair bir açıklama da uzun vadede kötümser beklentiler boyutunun derinlemesine düşünme boyutundan daha baskın hale gelmesi olabilir (Martin, 1998).

Kişiler arası sonuçlar açısından düşünüldüğünde savunmacı kötümserlik olumsuz izlenimler yaratabilir veya çevrelerindeki insanları rahatsız edebilir. Çünkü bireyler diğerlerinin kaygılarına (Leary, Kowalski ve Bergen, 1988) ve depresyonlarına (Coyne, 1976) negatif tepkiler vermektedir. Savunmacı kötümserliğin akademik alanlara oranla sosyal alanlar için daha az etkili bir strateji olduğu söylenebilir (Cantor ve Harlow, 1994; Norem, 2001a). Çünkü bireyler genel olarak çevrelerinde pozitif bireyleri görmeyi tercih ederler. Savunmacı kötümserlerin kaygıları ve kötümser düşünceleri çevrelerindeki bireyler için istenmeyen duygular olabilir. Çevrelerindeki insanlar savunmacı kötümserlerin negatif düşüncelerinin onlara dair negatif şeylere işaret olduğunu varsayabilir ya da savunmacı kötümserler, bazı bireylere çok iç karartıcı gelebilir (Norem, 2001b). Diğer taraftan sosyal alanda başarı daha subjektiftir ve bu

alanda bir bireyin hazırlanabilmesi için performans kriterleri daha belirsizdir. Ayrıca sosyal kaygının etkisi akademik performansla ilgili kaygıdan daha zayıflatıcıdır (Norem, 2001a). Bu açıdan bakıldığında savunmacı kötümserliğin sosyal alanlarda daha az etkili bir strateji olduğu düşünülebilir.

Savunmacı kötümserliğin uzun vadedeki bedelleri arasında yaşam doyumunda azalma, performans düzeyinde nihai bir düşüş, umutsuzluk ve endişe duyguları, (Cantor ve Norem, 1989; Norem ve Cantor, 1990), içsel motivasyonun azalması, tükenmişlik (Thompson, 2004) ve uzun vadede daha düşük yaşam kalitesine sahip olma (Scheier ve Carver 1993) yer almaktadır. Ayrıca Norem ve Cantor (1990), savunmacı kötümserliğin uzun dönemde iyi oluş üzerine zararlı etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan savunmacı kötümserliğin risklerinin bireysel farklılıklar gibi etkenlere bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Yukarıdaki bulgular büyük oranda, savunmacı kötümserliği stratejik iyimserlikle karşılaştıran çalışmalardan elde edilen bulgulardır. Bu bulgular stratejik iyimserliğe kıyasla savunmacı kötümserliğin uzun vadede duygusal açıdan olumsuz sonuçlarının olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan karşılaştırma yapılırken savunmacı kötümserliğin kaygılı bireyler tarafından kullanıldığı göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bir karşılaştırma yapıldığında Norem ve Chang (2002), eşit düzeyde kaygılı olan fakat savunmacı kötümserliği kullanmayanlara göre savunmacı kötümserlerin benlik saygısı ve doyumunun zaman içinde anlamlı düzeyde arttığını, bu kişilerin akademik olarak daha iyi performans sergilediğini, daha destekleyici arkadaşlık ağları kurduğunu ve kişisel hedeflerinde daha fazla ilerlediğini belirtmiştir.

Savunmacı kötümserliğin bedellerinin olabildiği görülmektedir. Ancak stratejik iyimserlik gibi diğer stratejilerin de bedelleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Bohart, 2002). Herhangi bir stratejiyi, kullanıldığı geniş yaşam bağlamı göz önüne alınmadan, yalnızca belirli bir alternatif strateji ile karşılaştırarak değerlendirmek yanlış yorumlamalara neden olabilir. Bir stratejinin etkililiği, onu kullananların hedefleri veya sorunları açısından değerlendirilmelidir. Gerçek dünyada strateji kullanımı rastgele belirlenmez. Savunmacı kötümserlik endişeli bireyler tarafından tercih edilmektedir. Kaygıdan daha az rahatsız olan stratejik iyimserlerin aksine savunmacı kötümserler, iyi

performans sergilemek için kaygılarını yönetmelidirler ve işte bu noktada savunmacı kötümserlik bu bireyler için etkili bir stratejidir denebilir (Norem, 2001a).

Savunmacı kötümserlik yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için ve mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik akademik bağlamda ele alındığı için başarı yüklemeleri ve motivasyon gibi temel yapılarla ilişkisi aşağıda sunulmuştur. Ardından da savunmacı kötümserlik; stratejik iyimserlik, kötümserlik ve depresyonla karşılaştırılmıştır.

2.1.10. Savunmacı Kötümserlik ve Başarı Yüklemeleri

Weiner'in (1990) yükleme kuramındaki temel bir ilke başarı ve başarısızlık yüklemelerinin duygu, davranış ve gelecek beklentileri etkilediğidir (Martinko ve Thomson, 1998). Dolayısıyla Weiner'in kuramı birinin sonucu nasıl açıkladığının o kişinin gelecek performanstan beklentisi ile ilişkili olduğunu ileri sürer. İyimser ya da kötümser olarak kategorize edilen açıklama tarzı, olayların neden gerçekleştiğini bireyin kendine açıklama şeklidir (Seligman, 2006).

Herhangi bir olayın bireyler üzerindeki yansıması, bireyin o olayı nasıl açıkladığına göre değişir. Deneyimlerle ilgili yüklemeler önemlidir çünkü bireyin bu deneyimlere ve bireyin kendine dair nasıl hissedeceğini ve bunlar da gelecek durumlara ilişkin motivasyonunu etkiler. Batı toplumlarındaki insanlar genellikle yeteneğe, çabaya, görevin zorluğuna ve şansa olmak üzere dört tür yüklemeye bulunur. Yüklemeler içsel ya da dışsal, geçici ya da sürekli, spesifik ya da genel nedenlere yapılmış olabilir. Dışsal, geçici ve spesifik yüklemeler; içsel, sürekli ve genel yüklemelere göre kişisel açıdan daha az tehdit edicidir (Heider, 1958; Weiner, 1979).

Stratejiler, gerçekleştikten sonra durumu nasıl açıkladığımızdan ziyade durumlara nasıl hazırlandığımızı işaret etmeleri açısından yükleme tarzlarından farklıdır (Norem, 2001b). Savunmacı kötümserler genel olarak stratejik iyimserlere göre daha kötümser ve daha az iyimser olsalar da her zaman ve her durumda kötümser değildirler. Stratejik iyimserler, iyimser bir yükleme tarzına sahiptir fakat savunmacı kötümserler böyle tipik bir kötümser tarza sahip değildir. Savunmacı kötümserler yüklemeler yaparlar fakat iyimser ya da kötümser gibi kategorilere sığmazlar, yüklemeleri bu iki türden de farklıdır. Savunmacı kötümserlerin yüklemeleri bu iyimser ve kötümser tarzların sınırlarının dışındadır. Savunmacı kötümserler pozitif ve negatif olaylara karmaşık

yüklemeler yaparlar bu nedenle istikrarlı bir şekilde pozitif ya da negatif (ya da içsel-dışsal, geçici-kalıcı) yüklemeler yaptıkları söylenemez (Norem, 2001b).

Savunmacı kötümserler başarılarını daha çok çabalarına yükleme eğilimindedirler. Bu içsel yükleme, başarının kişinin kontrolünde olduğunu ve tekrarlanabilir olduğunu düşündürmesi bakımından olumludur. Ancak aynı zamanda zorlu çalışma gerekliliğine vurgu yapmaktadır ve duygusal açıdan kişinin kabiliyetinden kaynaklanan başarıdan daha farklı sonuçlar ifade eder (Norem, 2001a).

Savunmacı kötümserler hem iyi hem kötü sonuçları genel olarak içsel nedenlere yüklerler. Hem çaba (geçici) hem yetenek (kalıcı) yüklemelere eşit düzeyde dâhil edilir. Diğer taraftan bazı görevlerin çok zor olduğunun ve dünyanın tahmin edilemez olduğunun farkındadırlar. Savunmacı kötümserler için bu yüklemeler her sebebin kaygılı hissettirebileceği fakat kontrolün de ele alınabileceği anlamına gelir. Ayrıca süreçte şansın da rolünün olduğu düşünülür. Başarı sonrasında bir savunmacı kötümser mutlu ve gururlu hisseder fakat ileriye bakar. Sonuçlar kötü olduğunda ise dışsal nedenlere odaklanmak yerine yine içsel faktörlerin rolüne inanır. Yetersiz çaba gösterdiği için kendini suçlayabilir fakat başka şeylerin de rolünün olduğunu kabul eder (Norem, 2001b).

2.1.11. Savunmacı Kötümserlik ve Motivasyon

Motivasyon öğrencilerin akademik ortamlardaki öğrenmelerinin ve başarılarının kritik bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Graham ve Wiener, 1996). Motivasyon eksikliği her sınıf seviyesinden öğrencinin yaşayabileceği sık karşılaşılan bir problemdir (Wolters, 2003). Dolayısıyla motivasyona etki edebilecek stratejiler öğrenciler açısından son derece önemlidir. Yamawaki vd. (2004) ve Peres vd. (2002), savunmacı kötümserliğin motivasyon sağlayıcı bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Sanna'ya göre (1996) de savunmacı kötümserlik olumsuz duygu durumlarında yararlanılan motivasyonel bir stratejidir.

Olası negatif sonuçlar üzerinde düşünmek, savunmacı kötümserlerin negatif duygularını artırabilir fakat aynı zamanda bu sonuçlardan kaçınmak için daha iyi çalışmalarını sağlayacak motivasyonu sağlar. Savunmacı kötümserler, muhtemel başarısızlıklardan kaçınırken hedeflerine doğru ilerlemek için atmaları gereken somut adımlara

odaklanırlar (Norem ve Illingworth, 1993). Peres vd., (2002) ve Yamawaki, Tschanz ve Feick (2004) de savunmacı kötümserliğin bireyleri harekete geçirdiğini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir.

2.1.12. Savunmacı Kötümserlik ve Stratejik İyimserlik

Savunmacı kötümserliğin işlevlerini ve etkilerini araştırmayı amaçlayan çalışmaların büyük çoğunda savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olanlar karşılaştırılmıştır. Stratejik iyimserlik kavramı, bir performans, görev ya da durum öncesinde kaygılanmayan ve iyimser olan kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu kavram; bu stratejiyi kullanan bireylerin belirli bir durum öncesinde muhtemel negatif sonuçları düşünmedikleri ve benlik saygılarını tehdit eden negatif sonuçlardan kendilerini koruyabildikleri hipotezinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Stratejik iyimserler başarılı sonuçları içsel nedenlere yüklerler ve bu sonuçların kendi kontrolleri altında olduğunu iddia ederler. Böylece benlik saygılarını artırırılar. Diğer taraftan başarısız sonuçları ise kötü şans gibi dışsal nedenlere yüklerler ve benlik saygılarına yönelik tehditleri uzaklaştırırlar (Norem, 2014). Stratejik iyimserliği kullanan bireyler benlik saygısını korumak için başarısızlık sonrasında dışsal yükleme tarzına başvurur. Savunmacı kötümserler ise performans öncesinde koruyucu beklentiler oluşturarak başarısızlığın etkisini hafifletirler (Norem ve Cantor, 1986a,b).

Stratejik iyimserlik, genel olarak kaygı düzeyleri düşük, kendi sonuçları üzerinde kontrol hisseden ve beklentileri yüksek olan bireyleri ifade eder. Bu stratejiyi kullananlar olası olumsuz sonuçlar hakkında düşünmekten kaçınırlar. Bununla birlikte hazırlanmak için gerekli olan şeyleri yapma eğilimindedirler. Örneğin; teste çalışırlar, fakat alabilecekleri puanı ya da testte yer alabilecek hileli soruları düşünmezler. Stratejik iyimserlik savunmacı kötümserliğin tersidir denebilir (Eronen, vd., 1988; Norem ve Cantor, 1986b; Norem, 2001b; Spencer ve Norem, 1996). Fakat insanların ya savunmacı kötümser ya da stratejik iyimser olmak zorunda olduğu söylenemez. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada katılımcıların %40'ı savunmacı kötümserlik açısından aşematik (iki gruba da girmeyenler) olarak sınıflandırılmıştır. Yani bu katılımcılar değerlendirilmekte olan alan veya durumda sürekli olarak savunmacı kötümser ya da stratejik iyimserliği kullanmamaktadırlar (Norem, 2001a).

Savunmacı kötümserler muhtemel tehditlerle başa çıkmak için bir olay başlamadan önce düşük beklentiler belirlemek gibi ileriye dönük stratejileri kullanırken; stratejik iyimserler performanstan sonra, durumu bilişsel olarak yeniden yapılandırmak gibi geriye dönük stratejiler kullanırlar (Norem ve Cantor, 1986a; Showers, 1992; Norem ve Illingworth, 1993). Stratejik iyimserler savunmacı kötümserlerin aksine muhtemel sonuçları düşünmezler. Olumlu ya da olumsuz fark etmeksizin sonuca dair düşünmekten kaçınırlar çünkü bu onları kaygılandırır ve daha kötü performans göstermelerine neden olabilir (Norem, 2001a). Benlik saygısı açısından karşılaştırıldığında ise stratejik iyimserlerin benlik saygıları savunmacı kötümserlerden yüksektir (Norem ve Cantor, 1986b). Stratejik iyimserler, savunmacı kötümserlerden daha az psikolojik semptom göstermektedirler (Showers ve Ruben, 1990). Ayrıca çalışmalarında eşit düzeylerde başarılı olmalarına rağmen stratejik iyimserler savunmacı kötümserlere oranla daha fazla tatmin olmuş hissederler (Eronen vd., 1998).

Stratejik iyimserlik bazı bireyler için motive edici çok başarılı bir strateji olabilir ve kaygının oluşmasını önleyebilir. Bununla birlikte bu strateji tüm durumlar için uygun değildir (Norem, 2001b). Stratejik optimistler genel olarak kaygılı hissetmezler, beklentilerini yüksek tutarlar ve performans öncesinde olası sonuçlar üzerine düşünmekten kaçınırlar. Dikkati dağıtma, pozitif düşünme ve rahatlamanın savunmacı kötümserlerin performansını düşürmesi gibi performans öncesinde olası sonuçlar üzerine negatif ya da pozitif düşünme de stratejik optimistlerin performanslarını düşürür. Başka şeylerle ilgilenme ve rahatlama stratejik optimistlerin performansını artırır (Norem ve Illingworth, 2004).

Kullanılan stratejiler rastgele tercih edilmez, karşılaşılan durumlara göre bireylerin kişiliğine, duygularına ve geçmiş yaşantılarına bağlı olarak gelişirler. Diğer taraftan farklı durumlar, farklı yaklaşımları gerektirir dolayısıyla bir birey farklı durumlarda bu stratejilerden ikisini de kullanabilir. Farklı stratejiler kişiliğin farklı yönleri bağlamında değerlendirilerek ele alınmalıdır. Kaygı düzeyi yüksek bireyler bu kaygılarını etkili bir şekilde yönetebilecekleri bir stratejiye, kaygı düzeyi düşük olan bireyler de bu düşük seviyeyi koruyacak bir stratejiye ihtiyaç duyarlar. Stratejiler karşılaştırılırken hitap ettikleri psikolojik durum göz önünde bulundurulmalıdır. Kaygı bu psikolojik durumları yapılandırmada güçlü bir role sahiptir. Stratejik iyimserlik bir savunmacı kötümserin kaygısıyla baş etmesini sağlayacak bir yol sunmaz. Ayrıca bazı bireyler savunmacı

kötümserliği kullanmadığında kaygının meydana getirebileceği zarar verici etkilere açık bir hale gelirler (Norem, 2001b). Dolayısıyla bu iki strateji farklı koşullarda ve farklı özelliklere sahip bireyler tarafından kullanıldığında işlevsel olabilir. Savunmacı kötümserleri, iyimserler gibi pozitif duyguları daha yoğun olan bir gruptan ziyade kendileri gibi kaygılı bireylerle karşılaştırmak daha geçerli sonuçlar sunabilir. Bu kapsamda savunmacı kötümserlerin, kötümserler ve depresiflerle karşılaştırılması aşağıda sunulmuştur.

2.1.13. Savunmacı Kötümserlik, Kötümserlik ve Depresyon

Savunmacı kötümserler, kötümserler gibi beklentilerini düşük tutarlar ve başaramayacaklarına ya da bir sorunla karşılaşabileceklerine dair pek çok düşüncüyü akıllarından geçirirler. Bu yönüyle kötümserlere benzetilebilirler ya da depresyon eğiliminde oldukları düşünülebilir. Diğer taraftan Norem ve Cantor (1990) ve Showers ve Ruben (1990) savunmacı kötümserliği genel kötümserlik ve depresyondan ayırmaktadır. Çünkü savunmacı kötümserler önceki başarılarını kabul etmelerine rağmen düşük beklentiler oluştururlar. Bu durum geçmişte başarılı işler yapmamış olan gerçekçi kötümserler ve geçmiş başarılarını yok sayma eğiliminde olan depresiflere aykırı bir durum oluşturmaktadır. Showers ve Ruben'e (1990) göre savunmacı kötümserler stres verici bir olay öncesinde düşük beklenti örüntüsü, ortalama düzeyde kaygı, yoğun çaba ve hazırlık sergiler. Ancak uyumlu olmayan kötümser stratejilere sahip bireyler ve depresifler ise düşük beklentiler, kontrol edilmeyen kaygı, çabayı azaltma ve eldeki durumla bağını kesmek gibi örüntüler sergilerler. Savunmacı kötümserlerin, kötümserler ve depresiflerin aksine kaçınmacı davranmadıkları söylenebilir. del Valle ve Mateos (2008) da savunmacı kötümserlerden farklı olarak kötümserlerin, karşılaşacakları görev için plan ya da hazırlık yapmadıklarını belirtmektedir.

Savunmacı kötümserler, endişelenirler fakat kötümserlerin ve depresiflerin aksine pes edip başlarına ne geleceğini pasif bir şekilde beklemezler. Kaygılarını bir uyarı gibi kullanırlar ve olumsuz senaryolardan kaçınmak ve başarıya ulaşmak için aktif bir şekilde plan yapmaya başlarlar (Wright, 2014). Savunmacı kötümserliği, kötümserlik ve depresyondan ayıran en temel nokta, stratejinin ikinci boyutu olan derinlemesine düşünme boyutunun zamanlaması, yönü ve niteliğidir.

Savunmacı kötümserlik Seligman ve arkadaşları tarafından tanımlanan kötümser yükleme tarzından da farklıdır. Savunmacı kötümserlik içsel, global ya da kararlı bir yükleme tarzıyla yüksek düzeyde ilişkili değildir. Ayrıca savunmacı kötümserler başarı ve başarısızlık için farklı yüklemeler yapmazlar. Savunmacı kötümserlik stresli olaylara hazırlanmak için kullanılan bir stratejiyi ifade eder, bu olaylardan sonra gösterilen bir tepki değildir ve bu nedenle de yükleme stillerinden ayrılır (Norem, 2001a). Savunmacı kötümserlik Carver ve Scheier (2002) tarafından araştırılan sürekli iyimserlik ve kötümserlikten de farklıdır. Daha önce de belirtildiği gibi savunmacı kötümserlik, alana özgüdür ve nispeten şekillendirilebilir olduğu varsayılmaktadır (Norem, 2001a).

Araştırmalar savunmacı kötümserlerin spesifik, detaylı ve gelecek odaklı negatif derinlemesine düşüncelerinin, depresiflerin geçmiş odaklı yineleyen negatif ruminasyonlarından anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir (Sanna, 1996; Showers, 1988; Showers ve Reuben, 1990). Dolayısıyla savunmacı kötümserlerin, negatif düşüncelerine rağmen depresiflerden farklı oldukları söylenebilir (Norem, 2014). Showers ve Ruben (1990), savunmacı kötümserlerin depresifler gibi kaçınmacı baş etme yöntemleri kullanmadıklarını, stres verici olaylardan sonra (değerlendirme durumu geçtikten sonra) kaygılarının ve ruminasyonlarının sürmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Ronan ve diğerleri de savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin hafif derecede depresyondaki bireylere kıyasla daha etkili problem çözme yöntemleri kullandıklarını belirtmektedir (Akt. Norem, 2001a).

Berry (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da savunmacı kötümserlikle depresyon arasında ilişki bulunmamıştır. Maatta, Nurmi ve Stattin'in (2007) çalışmasında ise savunmacı kötümserlerin depresif semptomları iyimserlerden yüksek çıkmakla birlikte kendini sabotajcılardan ve öğrenilmiş çaresizlik yaşayanlardan düşük çıkmıştır. Hatta savunmacı kötümserlik depresif semptomlarda azalmayı yordamıştır. Depresif bireyler; başarı sonucundan memnuniyet duymazlar, başarısızlık yaşadıklarında da motivasyonlarında ciddi kayıp yaşanır fakat savunmacı kötümserler böyle değildir (Norem ve Cantor, 1986a). Ayrıca depresifler başarı üzerinde kontrol sahibi olduklarını hissetmezler fakat savunmacı kötümserler bu noktada da depresiflerden farklılaşmaktadır (Norem ve Cantor, 1986b).

Savunmacı kötümserlerin kötümserlerden ve depresiflerden ayıran bir diğer nokta da *umuttur*. Diğer kötümserlerin aksine savunmacı kötümserler umut ederler. Genel kullanımda ‘iyimserlik’ ve ‘umut’un eş anlamlı olduğu düşünülse de psikolojide birbirinden farklı kavramlardır. Umud düzeyi yüksek insanlar kendilerini eyleme geçirebilen kişilerdir. Ayrıca hedeflerine yönelik yolları düşünebilme yeteneğine sahiplerdir. Savunmacı kötümserler dünyaya dair kontrol sahibi olduklarını hissetmezler fakat kendi eylemlerinin kontrolünü ellerinde hissederler kendilerini istedikleri şeye dair yollar bulmaya adanmışlardır (Norem, 2001b).

Son olarak savunmacı kötümserliğin kaygılı bireyler tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Savunmacı kötümserlikle negatif duygu durum arasındaki ilişkinin stratejik iyimserlikle negatif duygu durum arasındaki ilişkiden daha yüksek olmasının nedeni savunmacı kötümserlerin kaygılı bireyler olması olabilir. Nitekim Norem (2001b), kaygı ve savunmacı kötümserlik arasındaki ilişki kontrol edilerek analizler gerçekleştirildiğinde savunmacı kötümserlik ve diğer negatif duygular arasındaki ilişkinin azaldığını ya da ilişki çıkmadığını belirtmektedir.

Savunmacı kötümserlik kaygılı düşünceleri inkar etmek yerine bu düşünceler üzerine kafa yormayı ve bu yolla amaçlara ulaşmayı sağlayan bir stratejidir. Savunmacı kötümserlik kaygılı kişileri depresyona sürüklemeyi tam tersine bireylerin kendilerini keşfetmelerine ve kişisel gelişimlerine yardım edebilir (Norem, 2001b). Yukarıda sunulanlar göz önüne alındığında savunmacı kötümserliğin kötümserlikten ve depresyondan farkı olduğu ve daha adaptif olduğu söylenebilir. Savunmacı kötümserlikle benzer özellikler taşıyan ve karşılaştırmak için kullanılan bir diğer kavram da *kendini sabotaj*dır (self-handicapping). Kendini sabotaj aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

2.1.14. Savunmacı Kötümserlik ve Kendini Sabotaj

Bazı bireyler hayatlarını kaygılardan ve kaygı oluşturma ihtimali olan sorumlulardan uzak duracak şekilde tasarlarlar. Bu noktada bireyler farklı stratejiler geliştirirler. Kaygıyla baş etmede kullanılan en yaygın stratejilerden biri kendini sabotajdır.

Kendini sabotaj, herhangi bir başarısızlık durumunda bireyin benlik saygısını koruma amacına hizmet etmesi için performans öncesinde engeller benimsemesini hatta kimi

durumlarda kendine engeller oluşturmasını içerir (Harris, Snyder, ve Higgins ve Schrag 1988; O'Brien, 2000). Kendini sabotaj başarıszlık ihtimaline karşı mazeretler bulma eğilimidir. Yani amaç benlik değerini korumaktır. Yetenek ya da zeka düzeyine ilişkin bir yüklemeden ziyade başarıszlık mazerete yüklenecek ve dışsallaştırılmış olacaktır (Berglas ve Jones, 1978; Hirt, McCrea ve Kimble, 2000; Kelley, 1972). Diğer taraftan kendini sabotaj özellikle uzun vadede performansa ve sağlığa zararlıdır (Feick ve Rhodewalt, 1997).

Elliot ve Church'e (2003) göre savunmacı kötümserlik ve kendini sabotaj benzer motivasyonel dinamiklerle oluşur. Savunmacı kötümserlik ve kendini sabotajın ortak yönü, ikisinin de benlik değerini koruma amacıyla kullanılmasıdır (Martin, 1998). Kaygı ve başarıszlık korkusu açısından ortak olmalarına rağmen savunmacı kötümserler kendilerini geliştirme ve pozitif hedeflerle meşgul olmadaki kendini sabotajcılara oranla ndedirler (Elliot ve Church, 2003; Eronen vd., 1998).

Savunmacı kötümserliği benimseyenler de kendini sabotajı benimseyenler de genellikle kaygı düzeyleri yüksek olan bireylerdir. Fakat savunmacı kötümserler kaygılarına tepki olarak çabalarını azaltmazlar ya da engeller benimsemezler. Bunun yerine beklentilerini düşürerek kendilerini başarıszlığın negatif etkilerine karşı savunurlar. Böylece başarıszlığın meydana gelmesi durumunda şaşırmaz ve ciddi hayal kırıklığına uğramazlar. Olası sonuçları zihinlerinde detaylı bir şekle düşünerek kaygılarıyla baş ederler ya da kaygılarını etkin bir şekilde işler hale getirirler. Olumsuz sonuçlardan kaçınmayı, olumlu sonuçlara yaklaşmayı planlarlar. Savunmacı kötümserlik ve kendini sabotajın farklılaştığı nokta kendini sabotajda bireyin çaba göstermemesi ve kendini sabote etmesidir. Savunmacı kötümserlikte durum bunun tam tersidir (Norem, 2001a,b). Elliot ve Church'e (2003) göre savunmacı kötümserlik ve kendini sabotajı birbirinden ayıran temel özellik başarı temelli yaklaşma motivasyonudur.

Kendini sabotajda da savunmacı kötümserlikte de yüklemler önemlidir fakat kendini sabotajın aksine savunmacı kötümserlikte yüklemler performansın kendisinden daha önemli değildir (Norem ve Cantor, 1986a). Kendini sabotajda olduğu gibi savunmacı kötümserlikte de düşük beklentiler olası bir başarıszlık durumunda teselli sağlayacaktır fakat kendini sabotajdan farklı olarak savunmacı kötümserler sorumluluğu kendilerinden atmış olmayacaklardır. Zihinsel provaları savunmacı kötümserlere

kontrol hissi sağlamak ve amaçlarına ulaşmak için daha fazla çalışmayı sağlayacaktır (Norem, 2001b).

Pek çok çalışmada savunmacı kötümserlik stratejisini kullanan bireylerin kendini sabotajı kullananlara oranla daha iyi sonuçlar elde ettiği bulunmuştur (Elliot ve Church, 2003; Eronen vd., 1998; Martin, Marsh ve Debus, 2003; Rodriguez, Cabanach, Valle, Nunez ve Gonzalez-Pienda, 2004). İki strateji karşılaştırıldığında savunmacı kötümserlerin performans yaklaşma hedefleri, kendini sabotajcıların ise performans kaçınma hedefleri daha güçlüdür (Maatta vd., 2007). Diğer bir ifadeyle kendini sabotajcıları kaçınmacı bir motivasyonla hareket ederler (Elliot ve Church, 2003). İki stratejinin hareket noktasında da düşük benlik değeri ve yüksek anksiyete olmasına rağmen savunmacı kötümserler çabalamaktan vazgeçmez ve olumsuz duygularının sonucunda engelleri benimsemezler (Norem ve Cantor, 1986a, Tice ve Baumeister, 1990). Özetle savunmacı kötümserlik ve kendini sabotaj stratejilerinin ikisi de temelde benliği koruma amacıyla kaygılı bireyler tarafından kullanılmaktadır. Etkililikleri karşılaştırıldığında ise savunmacı kötümserliğin daha yararlı olduğu söylenebilir.

2.1.15. Kültürel Bağlamlar Temelinde Savunmacı Kötümserlik

Batı kültürlerinde benliğin ihtiyaçlarını karşılamak çevredeki bireylerden daha önemlidir. Bu nedenle bu tür kültürler bireyci kültürler olarak adlandırılmaktadır (Triandis, 1995). Batılı kültürlerde benlik, “başkalarından ve çevredeki sosyal bağlamdan ayrı olarak varolan, kendi başına ve tamamlanmış, nispeten sınırlı ve özerk bir varlık” olarak görülebilir (Markus ve Kitayama, 1991; Heine, 2001). Asya kültürlerinde ise benlik, tipik olarak, “kollektivist ya da birbirine bağlı olarak tasvir edilmiştir”, bu da, kendini inşa etme sürecindeki grup üyelerinin ilişkilerinin önemini yansıtır. Benliğin büyümesi ve doyumu bireysel değil, diğerleriyle esnek bir entegrasyonla gerçekleşir (Markus ve Kitayama, 1991; Heine, 2001). Dolayısıyla baş etme durumları bireysel bir çabanın yanı sıra kolektif bir çabadır.

Batı kültürlerinde benliği geliştirmeye dair daha büyük bir vurgu vardır (Markus ve Kitayama, 1991; Heine, 2001). Asya kültürlerinde ise, öz-güven ve kendi reklamını yapma daha az değerli iken öz-eleştiri eğilimi daha fazladır. Bu kültürler için öz-eleştiri yapıcı bir süreci temsil eder, grubun korunması ve desteklenmesi için önemli bir bilgi edinme yoludur (Kitayama, Markus, Matsumoto ve Norasakkunkit 1997). Bu kültürel

bağlamlardaki, kolektiflik vurgusu, bireyin başarısızlıklarının nedeni olarak yetersiz çabayı göstermeye ve bireylerin daha fazla çalışmasının gerekliliğini vurgulamaya hizmet eder (Heine, 2001; Lee ve Seligman, 1997). Chang ve Sivam (2004), kolektivist Asya bağlamının benlik hakkında kötümser düşüncenin gelişmeyi kolaylaştıracağını ve kendi kendini eleştirmenin de motivasyonel bir işlevinin olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu tür toplumlarda savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin kişilerarası ilişkiler bağlamında bedel ödeme ihtimalleri daha az olabilir.

Chang (1996), Asya kökenli Amerikalılarda kötümserliğin, duyguları ifade etme, baş etme stratejileri ve problem çözmeyle ilişkili olduğunu bulmuş ve Asyalılar için aktif başa çıkma ile negatif sonuç beklentilerinin ilişkili olduğunu savunmuştur. Eronen, Nurmi, and Salmela-Aro'nun (1998) çalışmasında Asya'da üniversite öğrencileri arasında en çok kullanılan baş etme stratejisinin savunmacı kötümserlik olduğu bulunmuştur.

Bu bilgiler incelendiğinde savunmacı kötümserliğin, Asya gibi kolektivist kültürlerde daha yaygın olarak görülebileceği, daha kabul edilebilir olabileceği ya da bu tür kültürlerle ait değerlerle uyumlu olabileceği söylenebilir.

2.1.16. Savunmacı Kötümserliğin Ölçümü

Savunmacı kötümserlikle ilgili ölçümler ilk olarak 9 maddelik İyimserlik-Kötümserlik Önizleme Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. (Optimism Pessimism Prescreening Questionnaire-OPPQ). Oluşturulan ölçeğin 6 maddesi olumsuz beklentiler ve negatif düşünme ve bu bileşenlerin karşıtlarını ifade etmektedir. Bu ilk formda çalışılan alanla ilgili iyimser ve kötümser beklentileri ölçmeyi hedefleyen maddelerin yanı sıra olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgili maddeler bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmacıların iyi bir performanstan sonra savunmacı kötümserlerin memnuniyetten ziyade rahatlama hissedeceği hipotezini ölçmeyi amaçlayan maddeler bulunmaktadır (Norem ve Cantor, 1986a). Bu hipotez savunmacı beklentilerin, başarısızlığın etkisini hafifletirken başarı sonucunda hissedilecek memnuniyeti de hafifleteceğine dayanmaktadır. Maddeler oluşturulduktan sonra araştırma ekibi savunmacı kötümserliğin tanımını detaylandırmaya odaklanmıştır (Showers, 1992).

Kullanılan ilk ölçme aracının niteliğinden de anlaşılacağı gibi savunmacı kötümserlikle ilgili kuram geliştirme çalışmalarının başlangıcında odak, savunmacı kötümserliği kullanan bireylerde gözlemlenen negatif düşünme üzerinedir. Daha sonraki araştırmalar savunmacı kötümserlikle ilgili bu ilk anlayışın eksik olduğunu göstermiştir. Muhtemel negatif sonuçları derinlemesine (kapsamlı ve detaylı bir şekilde) düşünen bireylerin aynı zamanda muhtemel pozitif sonuçları da düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür. Gerçekleşebilecek pozitif ve negatif sonuçları düşünmek savunmacı kötümserlerin kontrol hislerini artırıp kaygılarını azalttıkları enine boyuna düşünme (usa vurma-thinking through) sürecinin bir parçasıdır. Dolayısıyla yapının bir bileşeni de derinlemesine düşünmedir. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin mevcut hali kötümserliği ölçmek üzere tasarlanan maddelerin yanı sıra derinlemesine düşünme sürecine işaret etmek üzere tasarlanan maddeleri de içermektedir (Norem, 2001a; 2014).

Savunmacı kötümserliğin ölçümünde en çok kullanılan ölçme aracı Norem (2001a) tarafından geliştirilen Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'dir (Defensive Pessimism Questionnaire). Bu 12 maddelik kendini değerlendirme ölçeğindeki maddeler beklentilere ve yaklaşan bir amaçla ilgili olası sonuçları düşünme eğilimine odaklanır. Yönerge değiştirilerek ölçek farklı alanlar için uygun hale getirilebilir. Örneğin akademik alandaki savunmacı kötümserlik ölçülmek istenirse akademik alana ait bir yönerge, sosyal bağlamdaki savunmacı kötümserlik ölçülmek istenirse bu alanı ölçmeyi amaçlayan farklı bir yönerge kullanılmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan savunmacı kötümserliği, düşük puan ise stratejik iyimserliği göstermektedir (Norem, 2001b).

12 maddelik bu formun İbranice (Seginer, 2000), Korece (Lee vd., 2014), İspanyolca (bkz. Canedo vd., 2018) ve Japonca (Miyachika, 2005'den akt. Shimizi, Nakashima, ve Morinaga, 2016) uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Türk diline uyarlama çalışması ise üniversite öğrencileri üzerinde Müge Çelik Örucü (Çelik-Örucü, 2013) tarafından yapılmış. Lise örneklemini üzerindeki geçerlik ve güvenirlik incelemeleri ise bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Çağdaş psikolojide daha kısa ölçme araçları kullanımına dair bir eğilim olması ve araştırmaların küreselleşmesinin ölçeklerin farklı dillere çevrilmesini gerektirmesi nedeniyle yakın zamanda mevcut 12 maddelik Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin kısa formu oluşturulmuştur (Norem, 2015). Norem tarafından oluşturulan bu kısa form 5

maddeden oluşmaktadır ve gerçekleştirilen ilk analiz sonuçları bu kısa formun 12 maddelik forma bir alternatif olduğunu göstermektedir (Norem, 2015).

2.1.17. Savunmacı Kötümserlikle İlgili Çalışmalar

Savunmacı kötümserlik, Türkiye’de alan yazına yeni giren bir kavramdır ve bu kavramla ilgili ilk çalışma bu doktora tezidir. Yabancı literatür incelendiğinde ise savunmacı kötümserlikle ilgili **akademik alanda** (Berry, 2007; Cantor ve Norem, 1989; Cantor vd., 1987; Lim, 2009; Martin, 1998; Merz ve Swim, 2008; Moran, 2012; Norem ve Cantor, 1986b; Norem ve Illingworth, 1993; Perry ve Skitka, 2009; Wilkos, 2009), **sosyal ve duygusal alanda** (Polak ve Prokop, 1989; Shimizi, Nakashima, ve Morinaga, 2016; Schoneman, 2002; Showers, 1988; Showers, 1992; Yamawaki vd., 2004; Zuzul, 2008), **spor alanında** (Gordon, 2008; Hirabayashi, 2005; Ntoumanis vd., 2010, Peres vd., 2002; Spencer ve Norem, 1996), **sağlık alanında** (Chang ve Sivam, 2004), **değerler alanında** (Chang ve Sivam, 2004; Lei ve Duan, 2006), **hukuk alanında** (O’Grady, 2006), **pazarlama alanında** (Devasagayam, 2014) ve hatta **güvenlik alanında** (Wright, 2014) araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların kavramın doğasının ve çeşitli alanlardaki performansa etkisinin araştırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın konusu ile doğrudan ilgili çalışmaların olmadığı görülmüştür. Kavrama dair daha iyi bir anlayış kazanılması adına farklı bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmalardan örnekler aşağıda özetlenmiştir.

Savunmacı kötümserlikle ilgili ilk çalışmalar, savunmacı kötümserlerin performanslarını iyimserlerle karşılaştırmak üzere tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen bir anagram testi sonucunda bu iki grubun başarıları arasında fark bulunmamıştır (Norem ve Cantor, 1986a). Beklenti düzeyleri karşılaştırıldığında ise savunmacı kötümserlerin puanları iyimser stratejiye sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. İyimserler başarısızlık durumuna kıyasla başarı durumunda performans üzerinde anlamlı düzeyde daha fazla kontrol sahibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserlerde ise böyle bir örüntü tespit edilmemiştir. Savunmacı kötümserler birinci anagram testi sonunda verilen dönütlere göre ikinci testin başında tahminlerini değiştirmemiş yine benzer düzeyde düşük tutmuşlardır. Aksine iyimserlerse tahminlerini değiştirmiştir. Özellikle de birinci test sonunda başarısız

olduklarına dair dönüt verilen iyimser katılımcılar ikinci testin başında tahminlerini değiştirmiştir. Araştırmacılar bu düzenlemeyi iyimserlerin başarısızlıklarının kontrolünün kendi ellerinde olmadığını sağlama amacıyla yaptıkları şeklinde yorumlamıştır. Bu sayede başarının sorumluluğunu üstlenip başarısızlıktan suçlanmayı reddetmektedirler. Savunmacı kötümserler ise hem başarının hem de başarısızlığın sorumluluğunu almakta, başarısızlığın etkilerini ise stratejileri ile hafifletmeyi amaçlamaktadırlar (Norem ve Cantor, 1986a).

Sanna (1996, 1998) iyimser ve savunmacı kötümserlerin öngüsel düşüncelerinde (bugün bilinenlerden gelecekte olabilecekleri çıkarsamaya çalışmak) anlamlı düzeyde bireysel farklar olduğunu göstermiştir. Savunmacı kötümserler, kendilerini daha iyi performans göstermeye motive etmek için düşük beklentiyi kullanırlar. Bu nedenle performanslarını iyileştiren öngüsel düşünceler üretme ihtimalleri daha yüksektir. Sanna, daha fazla sonuç öncesi tahminde bulunmanın savunmacı kötümserlerde daha iyi bir performansla sonuçlandığını göstermiştir (Sanna, 1998). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen üç çalışmadan birinde duygu durumuna bir müdahalede bulunmanın savunmacı kötümser ve iyimserlerde sonuç öncesi alternatif tahminleri ve sonuç sonrasında “başka nasıl olabilirdi?” şeklindeki tahminleri etkilediği gösterilmiştir. Çalışma sonucunda negatif ruh halinin daha fazla öngüsel (sonuç öncesi) tahmini tetiklediği ve savunmacı kötümserlerin en iyi performansı bu tür koşullarda sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca savunmacı kötümserlerin de iyimserlerin de tercih ettikleri stratejiyi kullandıklarında en etkili baş etmeyi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla savunmacı kötümserler için üstesinden gelmesi gereken engelleri düşünmenin, hedefe ulaşmayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Martin (1998) tarafından gerçekleştirilen kendini sabotaj ve savunmacı kötümserliğin benlik değeri koruma stratejileri olarak akademik başarı bağlamında ele alındığı doktora tezi sonuçlarına göre dışsal yükleme yönelimi, performans yönelimi, kontrolün belirsizliği ve kaygı değişkenleri; kendini sabotaj, savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünmeyi pozitif yordamaktadır. Kendini sabotaj ve negatif beklentiler, sebat ve öz düzenlemeyi negatif yordarken; derinlemesine düşünme, sebat ve öz düzenlemeyi pozitif yordamaktadır. Boylamsal çalışmada elde edilen önemli bir bulgu akademik puanlar üzerinde kendini sabotajın olumsuz etkisinin bulunmasıdır. Derinlemesine düşünme hem başarı yönelimi hem başarısızlıktan kaçınma güdüsünü

içerir, savunmacı beklentiler öncelikli olarak başarısızlıktan kaçınmayı yansıtır, kendini sabotaj ise yalnızca başarısızlıktan kaçınmayı içerir.

Martin (1998), ayrıca Avustralyalı öğrencilerde üniversitenin ilk iki yılında stratejide belirgin değişiklikler olduğunu tespit etmiştir. Bu değişim stratejik iyimserlikten savunmacı kötümserliğe doğru gerçekleşmiştir. Bu süreçte diğer kişilik değişkenlerine oranla stratejilerdeki değişimin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu durum stratejilerin, özellik ve güdülerden daha değişken olduğu yönündeki teorik yapıya uygun bulunmuştur. Ayrıca akademik çalışmalar üzerinde hissettikleri kontrol hisleri artanların daha iyimser bir strateji benimseme olasılıkları daha yüksektir.

Üniversite ortamında kullanılan başarı stratejilerinin neler olduğu ve bunların akademik başarı, doyum ve kişisel iyi oluş ile ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada araştırmanın değişkenleri ölçülmüş ve iki yıl aradan sonra tekrar ölçüm yapılmıştır. İyimserlik, savunmacı kötümserlik, dürtüsellik ve kendini sabotaj olmak üzere dört tür başarı stratejisi belirlenmiştir. Bu stratejiler arasında en yaygın kullanılan savunmacı kötümserliktir. Çalışmada iyimserlik akademik doyum ve iyi oluşla; savunmacı kötümserlik de akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Savunmacı kötümserlerin akademik başarıları stratejik iyimserlerden daha iyi bulunmuştur. Ayrıca çalışmada akademik başarı ve doyumun savunmacı kötümserlik kullanımını yordadığı bulunmuştur. Çalışmada ele alınan stratejilerin üniversite yaşamındaki iki yıl boyunca kararlı kaldığı tespit edilmiştir (Eronen vd., 1998).

Cardell, Wong ve Scott (b.t.) da savunmacı kötümserliği akademik bağlamda çalışmıştır. Bu araştırmacılar Cantor ve Norem (1986'den akt. Norem, 2001b) tarafından oluşturulan ilk Savunmacı Kötümserlik Ölçeği ile daha sonra Norem'in (2001b) güncellediği formu akademik bağlamda karşılaştırmışlardır. İlk formda savunmacı kötümserliği kötümserlikten ayıran tek bir madde olduğunu belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserliğin ölçümünde kullanılacak yeni bir ölçek önermişlerdir. Önerilen bu ölçme aracı yalnızca akademik bağlamda ve üniversite öğrencileri üzerinde kullanılmaktadır. Norem (2001a) tarafından revize edilen form ise farklı bağlamlarda da kullanılabilir.

Elliot ve Church'ün (2003) savunmacı kötümserlik ve kendini sabotajın motivasyonel analizini incelemek üzere yaptıkları çalışmada, savunmacı kötümserlik başarısızlık

korkusu tarafından yordamış fakat başarı ihtiyacıyla ilişkili bulunmamıştır. Araştırmacılar bu bulguyu savunmacı kötümserleri harekete geçiren motivasyon unsurunun başarı ihtiyacından ziyade olası bir başarısızlığa yönelik duydukları korku olduğuna işaret olarak yorumlamışlardır. Başarı güdüsü açısından savunmacı kötümserliğin kaçınma motivasyonuna dayandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca savunmacı kötümserliğin başarı ihtiyacı ile pozitif ilişkili olmadığı gibi negatif de ilişkili olmadığını vurgulamışlardır. Bu sonucu da başarı ihtiyacının, bazı bireyler için savunmacı kötümserliğin pozitif yordayıcısı iken bazıları için negatif yordayıcı olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Başarı amaçları açısından bakıldığında savunmacı kötümserlik, performans kaçınma ve performans yaklaşmayı yordamış fakat uzmanlık hedefleri ile ilişkili bulunmamıştır.

Maatta vd., (2007) tarafından ergenlerin başarı yönelimlerini ve bu yönelimlerin sonuçlarını incelemek üzere 734 İsveçli ergenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada; iyimserlik, savunmacı kötümserlik, kendini sabotaj, öğrenilmiş çaresizlik ve bu değişkenleri ortalama düzeyde gösteren (aşematik) bir grup olmak üzere beş başarı yönelimi tespit edilmiştir. Bu çalışmada depresif belirtilerdeki azalma ve okulla ilişkide bir artışın, iyimserlik ve savunmacı kötümserliğin kullanımını, tersinin ise öğrenilmiş çaresizlik ve kendini sabotajı yordadığı bulunmuştur. Ayrıca ilk ölçümlerdeki iyimserlik ve savunmacı kötümserlik yönelimleri okulla etkileşimin artmasını ve depresif semptomlarda azalmayı, kendini sabotaj ve öğrenilmiş çaresizlik ise tam tersi değişimleri yordamıştır (Maatta vd., 2007).

Elliot ve Church (2003), savunmacı kötümserlik ve kendini sabotajın benzer motivasyonel dinamiklere sahip olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan Maatta, Nurmi ve Stattin'in (2007) boylamsal çalışmasında bu bulguyla zıt sayılabilecek bir sonuç elde edilmiştir. Zamana bağlı olarak bir strateji değiştiğinde bu değişimin savunmacı kötümserlik ve iyimserlik arasında ya da kendini sabotaj ve öğrenilmiş çaresizlik arasında olma eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Tomaya (2005) tarafından Japonyalı lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya göre kaçınmacı düşünmeyi kullanmayan savunmacı kötümserler kullananlara göre daha iyi performans sergilemişlerdir. Diğer taraftan stratejik optimistler ise kaçınmacı düşünmeyi kullandıklarında daha iyi performans sergilemişlerdir.

Hirabayashi (2005), araştırmasında Asya kökenli Amerikalı ğrenciler ile çalışmıştır. Matematik ve okuma alanlarında kendini sabotaj ve savunmacı kötümserlik stratejileri incelenmiştir. Aynı zamanda çalışmada algılanan ebeveyn tarzları, mükemmeliyetçilik ve kaygı da incelenmiştir. Nicel aşamanın ardından bu stratejileri daha iyi anlamak için kendini sabotaj, savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünme puanları yüksek ya da düşük olan üç katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda genel not ortalamasının kendini sabotaj ile negatif ilişkili olduğu; mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj, savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünme ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Aracılık analizi sonuçları mükemmeliyetçiliğin, babacan ebeveyn tarzı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide tam aracı role sahip olduğunu; babacan ebeveyn tarzı ile savunmacı kötümserlik arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğunu göstermiştir. Görüşme analizleri ise ebeveyn tarzı, mükemmeliyetçilik ve bu stratejilerin kullanımı arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kendini sabotaj ve savunmacı beklentileri yüksek katılımcılar başarısızlık korkularının olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda geçmiş kararları ve geleceğe dair fırsatlarından şüphe duymaktadırlar. Ailenin beklentileri ve kişisel beklentiler bu stratejilerin kullanımında etkili bulunmuştur.

Berry (2007) tarafından geliştirilen bir çalışmada açıklama tarzı ve savunmacı kötümserliğin başarı üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir. Kötümser açıklama tarzına sahip olanlar arasından savunmacı kötümserlerin başarılarının daha yüksek olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda başarı için ölçüt olarak hem bir sınav puanı, hem o sınavın ait olduğu dersin genel notu hem de öğrencilere sorularak toplanan genel akademik not ortalaması (GANO) alınmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Sınav puanı kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonucunda kötümser açıklama tarzına sahip olan öğrencilerden savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek olanların ortalamaları daha yüksek bulunmakla birlikte ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde ders notu ve GANO ile yapılan analizler de istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış bunun yanı sıra, sınav puanı ile yapılan analizlerin aksine savunmacı kötümserlerin ortalamaları da daha düşük bulunmuştur. Çalışmada savunmacı kötümser olanlar savunmacı kötümser olmayanlardan daha yüksek performans göstereceği hipotezi desteklenmemiştir. Araştırmacı bu durumu birkaç farklı gerekçeyle tartışmıştır. Öncelikle araştırmacının puan ya da yüzdelik puan yerine harf

puanlarını veri olarak kullanmıştır. Dolayısıyla başarı değişkeni olarak ele alınan puanların hassasiyetlerinin düşük olması nedeniyle ilişki çıkmamış olabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca puanların farklı enstitülerdeki farklı derslere ait olması nedeniyle puanların karşılaştırılabilirliğinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Son olarak GANO'ların öğrencilerin beyanları olmasının da kesinliği azalttığını ifade etmiştir. Son olarak savunmacı kötümserliğin kötümser açıklama tarzına sahip insanlardaki farkı açıklamıyor olabileceğini belirtmiştir.

Lim (2009) tarafından, 542 Singapurlu lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada savunmacı kötümserliğin negatif beklentiler ve derinlemesine düşünmeden oluşan iki faktörlü bir yapı olduğu desteklenmiştir. Daha sonra araştırmacı 160 Singapurlu lisans öğrencisi ile ikinci bir çalışma gerçekleştirmiş, bu çalışmada da başarı güdülerinin (uzmanlık, performans yaklaşma ve performans kaçınma) savunmacı kötümserlikle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada uzmanlığın savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme faktörünü yordadığı bulunmuştur. Ayrıca rekabet savunmacı kötümserliğin negatif düşünceler boyutunu utanç korkusu aracılığı ile yordamıştır. Son olarak negatif beklenti faktörü derinlemesine düşünme faktörünü yordamıştır. Lim'e (2009) göre bu yordayıcı etkinin nedeni kaygının, muhtemel tehlikeleri önlemek için planlama sürecini başlatarak savunmacı kötümserlerin kaygıya tepki vermelerine yardımcı olmasıdır.

Savunmacı kötümserliğin akademik bağlamda kullanımına bir örnek de Suarez Riveiro'nun (2014) İspanyol öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmadır. Bu çalışmaya göre savunmacı kötümserlik hem kendi kendini engelleyici ego yönelimi ile hem de zaman ve çaba yönelimi ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

del Valle ve Mateos (2008) tarafından yapılan çalışmada savunmacı kötümserler, kötümserler ve iyimserlerin farklı duygu durum koşullarında bir anagram testindeki performanslarının ve ürettikleri öngüsel ve karşı olgusal düşüncelerinin ne ölçüde farklılaştığı incelenmiştir. İyimserler en iyi performansı pozitif koşullarda kötümserler ise en iyi performansı negatif koşullarda sergilemiştir. Araştırmacılar savunmacı kötümserlerin olumsuz sonuçlar gerçekleşeceğini tahmin etseler de en iyisi için çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda savunmacı kötümserliğin performans üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Savunmacı kötümserliğin sosyal ve duygusal

değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde ise Negatif Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (Fear of Negative Evaluation Scale) ve Kendini Sabotaj Ölçeği gibi güçlü kaygı bileşenlerine sahip ölçeklerle pozitif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan genel motivasyonla ilişkili bulunmamıştır (Norem, 2001a). Ayrıca savunmacı kötümserlik durumluk ve sürekli kaygı ile ortalama düzeyde ve pozitif ilişkili, büyük beşlideki nevrotiliklik gibi negatif duygu eğilimiyle daha zayıf fakat pozitif ilişkili bulunmuştur (Norem ve Cantor, 1986a; 1986b; Norem, 2001a; Wilson, Raglin ve Pritchard, 2002).

Norem (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 iyimser 8 savunmacı kötümser katılımcıya 10 gün boyunca günün rastgele zamanlarında 5 kez bip sesini duyduklarında aktivitelerine, sosyal etkileşimlerine ve duygusal hayatlarına dair not tutma görevi verilmiştir. Çalışma sonucuna göre savunmacı kötümserler iyimserler kadar sosyalleşmemişlerdir fakat yakın arkadaşlarıyla iyimserlerden daha fazla vakit geçirmişlerdir. Boylamsal olan çalışmada iki yıl sonra öğrencilerle telefonla görüşülmüş ve tekrar veri toplanmıştır. Uzun vadede savunmacı kötümserlikte elde edilen yararın azaldığı bulunmuştur. Bu durum katılımcıların üniversiteye başladıkları ilk yılda orta düzey bir kötümserliğe sahip olmaları; üçüncü yılda farklı değişkenlerin etkisiyle bu gizil kötümserliğin ortaya çıkmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Diğer bir açıklama ise uzun vadede savunmacı kötümserlerin duygusal iniş ve çıkışları ve sosyal ve duygusal destek kaynaklarının kısıtlanması nedeniyle performans ve iyi oluş üzerinde negatif bir etki oluşmasıdır (Akt. Cantor ve Norem, 1989).

Norem ve Illingworth'ün (1993), savunmacı kötümser ve iyimserlerle ilgili gerçekleştirdikleri iki çalışmadan birinde katılımcılar; bir aritmetik testine tabi tutulmadan önce iki gruptan birine random olarak atanmıştır. Gruplardan biri testle ilgili düşüncelerini listeledikleri listeleme grubu (dolayısıyla görevi zihinlerinden geçirdikleri grup) diğeri de görevle ilgili bir şey içermeyen dikkat dağıtıcı gruptur. Düşünce listeleme grubu, oyundan önce savunmacı kötümserlerin kullandığı tipik düşünme sürecini taklit etmek için tasarlanmıştır, dikkat dağıtıcı grup ise, stratejik iyimserlerin performans öncesindeki tipik davranışlarını taklit etmek ve yaklaşmakta olan göreve dair derinlemesine düşünmelerini zorlaştırmak için tasarlanmıştır. Performans öncesinde derinlemesine düşünmenin engellendiği grupta savunmacı kötümserlerin kaygı düzeyleri daha yüksek, performansları daha düşük bulunmuştur (Norem ve Illingworth, 1993, 1. Çalışma). Diğer taraftan performans öncesinde düşüncelerini

listeledikleri durumda iyimserlerin kaygı düzeyleri diğer duruma oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Norem ve Illingworth'ün (1993) ikinci çalışmasında ise deneyim örnekleme yöntemi (experience sampling method) kullanılarak katılımcılardan günün belirli zamanlarında gerçek yaşam deneyimlerini not etmeleri amacıyla ses çıkararak uyarı veren ve not tutacakları elektronik cihazlar dağıtılmıştır. Katılımcılardan her bir sesini duyduklarında, o anda ne yaptıklarına, kimle birlikte olduklarına, nasıl hissettiklerine ve o anda yaptıkları etkinliğin daha önce belirledikleri kişisel hedefleri (ev almak, yeğenini sokaklardan kurtarmak, hastanede amirinden terfi almak, boşanma sonrası yeni arayışlar vb. her biri için farklı hedefler) ile ilişkili olup olmadığına dair kısa bir rapor doldurmaları istenmiştir. Kişisel hedefe dair sorunun savunmacı kötümserlerin kendilerine özgü görevi zihinden geçirme sürecini başlatacağı ama stratejik iyimserlerin dikkatlerini dağıtma çabaları ile çatışacağı düşünülmüştür. Gelişmeler hakkında rapor vermeleri istenen savunmacı kötümser kişiler daha olumlu bir ruh hali bildirmiş, kontrollü hissetmiş ve yaşam görevlerini daha kolay bulmuşlardır. Takip çalışmasında da, hedeflerine doğru daha fazla ilerleme kaydettiklerini bildirmişlerdir. Buna karşın, bu yöntemle aktif düşünme sürecine giren iyimser kişiler diğer gruptaki iyimserlere oranla, daha olumsuz bir etki bildirmiş, görevlerini daha zor bulmuş ve daha az genel ilerleme bildirmişlerdir. Yaptıkları şeyin ortasında amaçlarını yansıtmak için durmak savunmacı kötümserlerin (yalnızca savunmacı kötümserlerin) odaklanmalarına yardım etmiştir. Böylece çabalarını daha etkili bir şekilde yönlendirebilmişlerdir. Günlük yaşamlarında daha yansıtıcı olmaya teşvik edilen savunmacı kötümserler teşvik edilmeyenlere oranla, daha az kaygılı olduklarını, çabalarından daha çok memnun olduklarını belirtmişlerdir ve amaçlarına yönelik daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir (Norem ve Illingworth, 1993).

Aynı çalışmada savunmacı kötümserlerin arkadaş sayıları daha az bulunmuştur. Ancak yakın ilişkilere daha fazla zaman ayırmışlardır. Bu durumun nedenini araştırmacılar şu şekilde açıklamıştır; arkadaşları onları tanımaya başladığında kaygılarını ve stratejilerinin nasıl işlediğini yakından görürler. Bir kişinin kendi içinde sürecin nasıl işlediğini bilmek ilişkileri güçlendirir (Norem ve Illingworth, 1993). Schoneman (2002) de savunmacı kötümserliği kullanan sosyal olarak kaygılı bireylerin gerçek

yaşamdaki sosyal etkileşimlere katılma olasılığının sosyal kaygılı iyimser bireylerden daha fazla olduğunu bulmuştur.

Sweeny ve Falkenstein (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, belirsiz bir haber beklerken sonuç açıklanma tarihi yaklaştıkça kötümser beklenti oluşturma eğilimleri açısından iyimserler ve savunmacı kötümserler karşılaştırılmış ve arada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu yapıların, sonuca dair tahminlerini etkilemediği, yalnızca beklentinin seviyesini etkilediği sonucu elde edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada zaman yaklaştıkça kötümser beklenti kurma eğilimi 9 farklı çalışma ile incelenmiş ve bulguları birleştirmek için sonuçların meta analizi sunulmuştur. Çalışmalarda etki büyüklüklerindeki istatistiksel farklar anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada savunmacı kötümserler ve iyimserler sonuç yaklaştıkça kötüye yaklaşma eğiliminde farklılaşmamıştır. Ulaşılan bu bulgunun mevcut literatürdeki bulgulara tezat olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar iyimserliğin pek çok yararının olmasına rağmen sonuç açıklanma anında iyimserlikten vazgeçmenin de faydaları olduğunu ve insanları beklenmeyen kötü haberlerin sert darbelerine karşı koruduğunu belirtmiştir (Sweeny ve Falkenstein 2016).

İyimserlerle karşılaştırıldığında savunmacı kötümserlerin benlik saygısı anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur (Norem ve Cantor, 1986b). Campbell vd. de (1996) çalışmalarında savunmacı kötümserliğin benlik saygısı ve benlik berraklığı (self-clarity) ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur.

Savunmacı kötümserler hem kendilerinin hem de durumların negatif yönlerini düşünme eğilimindedirler dolayısıyla kendi benlik değerlendirmelerine de benliğin negatif yönlerini dahil ederler. Benlik saygısı ile arasında negatif korelasyon olması bu şekilde açıklanabilir. Bununla birlikte Norem ve Chang'e göre (2001) savunmacı kötümserlik, benlik saygısı düşük kişilere, benlik saygılarını yükseltmek ve kendileri hakkında netlik hissini arttırmak için etkili bir şekilde çalışabilecekleri bir yol sağlayabilir.

Savunmacı kötümserlerin benliklerinin hangi yönlerinin güçlü, hangi yönlerinin zayıf olduğunu belirlemek için benlik kavramının 13 farklı yönünü değerlendiren bir ölçme aracı kullanılmıştır (Morrison, Pulakos ve Saladin, 1991). Benlik kavramı bileşenlerine dair toplam puan incelendiğinde iyimserlerin puanı; savunmacı kötümserler, kötümserler ve net bir stratejisi olmayan aşematiklerden daha yüksek bulunmuştur.

Benlik kavramının duygusal istikrar bileşeninde ise iyimserler, kötümserlere kıyasla kendilerinden daha az emin bulunmuştur. Aynı zamanda iyimserlerin akademik yeterlikleri, problem çözme becerileri, sözel ve matematik yeteneklerine diğer gruplara oranla daha çok güvendikleri bulunmuştur (Morrison vd., 1991).

Yamawaki vd., (2004) tarafından yapılan çalışmada ise iyimserlerle karşılaştırıldığında savunmacı kötümserlerin daha fazla negatif psikolojik semptom gösterdikleri, benlik saygılarının daha düşük olduğu ve daha düşük yaşam doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

Genel olarak savunmacı kötümserlerin benlik saygıları stratejik iyimserlere oranla düşük olmakla birlikte Rodríguez vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada savunmacı kötümser üniversite öğrencilerinin ve bu stratejiye başvurmayanların benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Norem ve Andreas Burdzovic (2007) ise savunmacı kötümser üniversite öğrencisi kadınların benzer kaygı düzeyine sahip savunmacı kötümser olmayan kadınlara göre zaman içinde benlik saygılarında daha fazla artış görüldüğünü bulmuştur (Akt. Norem, 2014). Savunmacı kötümserlerin benlik saygılarının, sürekli düşük ya da sürekli yüksek olmadığını diğer bir ifadeyle dalgalanmalar yaşandığını belirten başka çalışmalar da mevcuttur (Martin, Marsh ve Debus, 2001a; Yamawaki vd., 2004). Ayrıca savunmacı kötümserlerin benlik saygıları stratejik iyimserlerinkinden daha düşük (Eronen vd., 1998) olmakla birlikte kendini sabotaj gibi diğer benlik koruyucu stratejileri kullananlardan daha yüksek bulunmuştur (Rodríguez vd., 2004).

del Mar Ferradás vd., (2016) ise savunmacı kötümserlik ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaşan bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Erkekler için savunmacı kötümserlik ve benlik saygısı arasındaki ilişki doğrusal ve negatif yönlü iken kadınlar için doğrusal olmayan (quadratic) bir ilişki söz konusudur. Fakat Sanna, Chang, Carter ve Small (2006), savunmacı kötümserlerin olumsuz benlik düşüncelerinin stratejik bir doğası olduğunu ve başarıya yardımcı olacağını düşünmektedir.

Koreli 11. sınıf öğrencileri üzerinde görev değerleri ve öz-yeterliliğin savunmacı kötümserlik, kopya çekme, erteleme ve kendini sabotaja katkısını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ise başarısızlık korkusu ve öz-yeterliliğin savunmacı kötümserlikte anlamlı düzeyde bir varyansı açıkladığı bulunmuştur. Başarısızlık

korkusu savunmacı kötümserliği pozitif yönde yordarken, öz-yeterlik savunmacı kötümserliği negatif yönde yordamaktadır. Öz-yeterliliği yüksek öğrencilerde içsel değerler, savunmacı kötümserliğin anlamlı bir yordayıcısı değilken; öz-yeterliliği düşük öğrencilerde içsel değerler savunmacı kötümserliği negatif yönde yordamaktadır (Lee vd., 2014).

Polak ve Prokop (1989), savunmacı kötümserlikle koruyucu öz izleme (self-monitoring) arasında dikkat çekici bir benzerlik olduğunu belirtmiştir. Bu iki davranış türü de düşük benlik saygısıyla ilişkilidir ve hayal kırıklığı ve onaylanmadan kaçınmayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar yaptıkları araştırmada savunmacı kötümserlik ve koruyucu öz izleme arasında ilişki bulmuşlardır ($r=.70$). Bu sonuç onaylanmamaktan ve reddedilmekten kaçınan ve akademik başarıyı sosyal onay kadar önemli gören kişilerin, savunmacı kötümserlik aracılığıyla kaygılarını işler hale getirmeye motive olmuş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Peres vd., (2002), tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre kötümser katılımcıların iyimserlere göre düşük benlik saygısı ve yüksek durumluk kaygı taşıdıkları ve öz-yeterlik algılarının da iyimserlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda savunmacı kötümserlerin performansları ve başarı düzeyleri yüksek bulunmuş fakat stratejik iyimserler kadar başarı tatmini yaşamadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada savunmacı kötümserlerin durumları göz önüne alarak stratejilerini kullandıkları ve sporla ilgili yarışma ortamında savunmacı kötümserliğin kullanıldığı belirtilmektedir. Peres ve diğerlerine göre (2002) savunmacı kötümserlik, başarısızlık korkusunun kaçınılmaz olduğu sportif etkinliklerde bu stratejiyi kullanan bireylerin kaygılarını etkili bir şekilde kullanmaları için çabalarını artırmalarını ve iyimser öğrenciler kadar iyi performans sergilemelerini sağlar.

Gordon'ın (2008) yükleme tarzları ve iyimserlik ile performans arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 20 erkek futbol oyuncusu ve 18 kadın basketbol oyuncusu ile ayrı ayrı iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada iyimser yükleme tarzı ile atletik performans arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İkinci çalışmada ise kötümserlerin performansları daha iyi bulunmuştur. Araştırmacılar birinci çalışmadaki sonuçların tekrarlanmamasının nedenini cinsiyet farklılığı, yetenek düzeylerinin farklı olması ya da kötümserlik türlerinin farklı (savunmacı kötümser) olabileceği şeklinde

yorumlamıştır. İki çalışma arasındaki farklılıkları açıklayabilmek için ikinci çalışmadaki kadın basketbol oyuncularına yükleme tarzlarına dair açık uçlu sorular yöneltilmiş ve yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda bu katılımcıların kötümserden ziyade savunmacı kötümser olabileceklerine dair örüntüler tespit edilmiştir (Gordon, 2008).

Ntoumanis, Taylor ve Standage'in (2010) 11-13 yaş aralığındaki 534 İngiliz öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, savunmacı kötümserliğin başarısızlık korkusu tarafından pozitif, fiziksel benlik kavramı tarafından negatif yordandığı bulunmuştur. Ayrıca savunmacı kötümserliğin beden eğitiminde kendini geliştirme hedefini yordadığını bulmuştur.

Chang ve Sivam (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Asya bağlamında savunmacı kötümserlik ve savunmacı kötümserliğin SARS (ağır akut solunum yetersizliği) krizi ile baş etmedeki rolü incelenmiştir. 174 Singapurlu'nun katıldığı çalışmada Çin değerleri (ihtiyat, endüstri ve sivil uyum), savunmacı kötümserlik, SARS'a ilişkin korkular, koruyucu sağlıkla ilgili davranışlar ve negatif duygular arasında ilişki bulunmuştur. Geleneksel Çin değerleri savunmacı kötümserliği pozitif yordamıştır. Ayrıca savunmacı kötümserlik SARS'a ilişkin korkuyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Savunmacı kötümserliğin negatif duyguları etkilediği ancak bu ilişkide kısmen SARS'a ilişkin korkuların aracılık ettiği bulunmuştur. Savunmacı kötümserlik SARS korkusu ile doğrudan ve dolaylı önleyici sağlık davranışları ile pozitif yönde ilişkilidir. Savunmacı kötümserlik ve önleyici sağlık davranışları arasındaki ilişki SARS korkusunun aracılığına dayanmaktadır. Ayrıca Chang (1996), kendine güven ve iyimserliğin erdem olarak sayılmasının gerekli olmadığı ve endişe ve karamsar ifadelerin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ile aynı olumsuz sosyal reaksiyonları ifade etmeyebileceğini öne süren bir kültürel bağlamda savunmacı kötümserliğin kültürel duyarlılıklarına uygun olabileceğini savunmaktadır (Chang, 1996; Norem ve Chang, 2002).

Norem ve Crandall'ın (1991) çalışması savunmacı kötümserlerin farazi bir hastalığa karşı bilgi alma isteklerinin stratejik iyimserlerden daha fazla olduğunu ve savunmacı kötümserliğin sağlığa ilişkin önleyici davranışlarla pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Kiehl (1995) de AIDS'le ilişkili davranışlar üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında

savunmacı kötümserlerin bazı davranışları iyimserlerden daha riskli gördüklerini bulmuştur (Akt., Norem, 2001a).

Wright (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada savunmacı kötümserlik, korku ve sorumluluğun kampüste gizli silah taşıma kararını destekleme ya da reddetme ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. 169 üniversite öğrencinin katılımı ile gerçekleşen çalışmada kampüste gizli silah taşımaya destek ile savunmacı kötümserlik ve sorumluluk arasında bir ilişki bulunmamış, kampüste gizli silah taşımaya destek ile korku arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Devasagayam (2014) tarafından savunmacı kötümserliğin pazarlama alanında kullanımına dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada savunmacı kötümserlik bir kendini sabotaj stratejisi olarak ele alınmış ve müşterilerin satın alma davranışı üzerinde savunmacı kötümserliğin etkisi incelenmiştir. Araştırmacı, duygusal olarak kararlı bireylerin savunmacı kötümserliği duygusal olarak kararlı olmayanlara göre daha fazla kullanma eğiliminde olduğu bulgusunun dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.

Savunmacı kötümserlik araştırmalarında en çok dikkat çeken noktalardan biri rahatlama ya da pozitif şeyler düşünme gibi genel olarak olumlu görülebilecek müdahaleler sonucunda savunmacı kötümserlerin performanslarının olumsuz etkilenmesidir (Norem ve Illingworth, 1993; 2004; Sanna, 1996; Showers, 1992; Spencer ve Norem, 1996). Aşağıda bu şekilde ilginç sayılabilecek araştırmalardan örneklere yer verilmiştir.

Perry ve Skitka (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre akademik baskı fazla olduğunda az olduğu duruma oranla savunmacı kötümserlerin daha iyi performans sergilediği bulunmuştur. Schmader'e göre (2002) genel yönelimde "*Bu testin önceki sonuçları değerlendirildiğinde cinsiyet ya da ırka göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.*" ve benzeri ifadeler, kadınları ve azınlık katılımcıları cinsiyet ya da ırklarının performanslarında bir eksiklik oluşturmayacağı konusunda rahatlatır (Schmader, 2002). Bunun aksine durumla ilgili tehdidin düşük olduğunu belirten bir manipülasyon savunmacı kötümserler için daha tehdit edicidir. Çünkü bu durum onları en kötüye hazırlanmaktan alı koymaktadır. Perry ve Skitka'nın (2009) yaptığı çalışmada da herhangi bir stereotipin olmadığı ve cinsiyete ve ırka göre sonuçların değişmediği söylenen savunmacı kötümser gruptaki katılımcılar daha düşük performans göstermiştir.

Spencer ve Norem (1996), farklı imajinasyon koşullarında dart atma görevindeki performansı incelemek üzere savunmacı kötümserleri ve stratejik iyimserlerle çalışmışlardır. Bu kapsamda katılımcılar atletlerin kaygılarını kontrol etmek ve performanslarını geliştirmek için psikolojik olarak hazırlanmalarını sağlamak üzere spor psikologları tarafından sıklıkla kullanılan 3 imajinasyon tekniğinden yola çıkılarak oluşturulmuş 3 farklı imajinasyon grubuna atanmışlardır. Başa çıkma imajinasyon grubu, bir performans ya da yarışma sırasında bir şeylerin ters gittiğini hayal etmeyi ve sonrasında her ne olursa olsun ters giden şeylerden kurtulmayı ya da bunları düzeltmeyi içeren dart atma sürecine ilişkin açıklamalara dair kayıtlardan oluşmaktadır. Uzmanlık grubu, mükemmel, kusursuz bir performans hayal etmeyi içerir. Diğer iki tekniğin aksine gevşeme grubu, performans hakkındaki düşüncelerden uzak durmayı ve tamamen rahatlamaya odaklanmayı içerir. Gevşeme ses kaydında dart atma ile ilişkili olmayan yavaş, derin nefes alma ve keyifli hislerle ilgili açıklamalar vardır. İlgili kayıtları dinledikten sonra tüm katılımcılar dart atma oyununa katılmıştır. Çalışmada savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserlerin genel performansında bir fark bulunmamıştır. Fakat imajinasyon koşulları ve strateji arasında anlamlı bir etkileşim bulunmuştur. Deney sonuçları savunmacı kötümserlerin de stratejik iyimserlerin de tercih ettikleri stratejilere en yakın gruptayken daha başarılı olduğunu göstermiştir. Savunmacı kötümserler baş etme grubunda diğer iki gruptan anlamlı düzeyde daha iyi performans göstermiştir. Stratejik iyimserler de gevşeme grubunda diğer iki gruptan daha iyi performans sergilemiştir. Her iki grup da stratejilerine uymayan koşullarda nispeten zayıf ve stratejilerine uyan koşullarda nispeten iyi performans sergilemiştir.

Thompson vd., (1999), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada bireylerin savunmacı kötümserlikleri azaltılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada hem kaygılı hem savunmacı kötümser olan 33 katılımcı; karşı olgusal muhakeme, gevşeme eğitimi ve kontrol grubu olarak 3 gruba ayrılmıştır. Bu katılımcılara karşı olgusal muhakeme ve gevşeme eğitimleri verilmiştir. Burada bahsedilen karşı olgusal muhakeme gelecekteki bir olay için alternatif olumlu tahminler üretme tekniğidir. Bu tekniğin negatif olaylara dair kötümserliği azalttığı daha önce farklı çalışmalarda gösterilmiş fakat savunmacı kötümserlik üzerine etkisi ilk kez bu çalışmada incelenmiştir. Karşı olgusal muhakeme ile olumlu bir sonuç beklemek için nedenler artırılarak olumsuz bir sonuç olasılığının azaltılması amaçlanmıştır. Karşı olgusal muhakeme ve gevşeme eğitimi grubundaki

öğrencilere 4 haftalık bir eğitime katılmıştır. Kaygı ve savunmacı kötümserlik ön test son test puanları arasında fark bulunmuş, katılımcıların kaygıları azalmış ve savunmacı kötümserlerin prototip düşünme özelliklerine girme eğilimleri de azalmıştır.

Norem ve Illingworth (2004), savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserleri karşılaştırdıkları iki çalışmadan birincisinde ruh halinin performansla ilişkisini incelemiş, ikincisinde ise ruh halinde manipülasyonlar yapıldığında performansın nasıl sonuçlandığı incelemiştir. Savunmacı kötümser ya da stratejik iyimser olduğu belirlenen 104 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen birinci çalışma sonucunda 70 tane zihinsel aritmetik problemi verilmiş, 10 dakikalık sürede yapabildikleri kadar problemi doğru yapmaları istenmiştir. Çalışmada pozitif duygu ve performans arasındaki korelasyon savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserler için farklı bulunmuştur.

Araştırmacılar bu durumu pozitif ruh halinin savunmacı kötümserler için performans üzerinde zayıflatıcı bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlamışlardır. Fakat bu durum stratejik iyimserleri etkilememektedir. Birinci çalışma sonucunda savunmacı kötümserlerde pozitif ruh hali, performansla negatif ilişkili bulunmuştur. İkinci çalışma ise ruh halindeki manipülasyonunun savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserler üzerindeki etkisini incelemek üzere gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Katılımcılar pozitif ve negatif ruh halini harekete geçiren farklı müzikler dinletilen iki grup ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı gruba rastlantısal olarak atanmışlardır. Zihinden işlemler, benzerlik ve örüntü testlerini yapmışlardır. Pozitif ve negatif ruh halini harekete geçiren müzik gruplarında bulunan savunmacı kötümserlerin performansları arasındaki fark, negatif grup lehine anlamlı bulunmuştur. Savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserler arasında karşılaştırma yapıldığında ise yalnızca pozitif ruh hali grubunda stratejik iyimserlerin daha iyi performans gösterdiği, diğer gruplardaki savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Çalışmada hem doğal hem de manipüle edilmiş duygu durumları açısından savunmacı kötümserler incelenmiş ve her iki durumda da pozitif ruh halinin savunmacı kötümserlerin performanslarının olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır (Norem ve Illingworth, 2004).

Bir başka çalışmada da, katılımcıların gelecekteki başarılarının gelecekteki başarısızlıklardan daha olası olduğunu hissetmelerini sağlamak için tasarlanmış

manipülasyonların, savunmacı kötümserlerin daha kötü performans göstermesine neden olduğu gösterilmiştir (Sanna vd., 2006).

Seery, West, Weisbuch and Blascovich (2008) farklı koşullar altında savunmacı kötümserlerin görev performanslarını test etmek amacıyla psikolojik ölçümler gerçekleştirmişlerdir. Savunmacı kötümserleri ve kontrol grubundaki katılımcıları negatif, pozitif ya da kontrol imgelem durumlarına atamışlardır. Negatif imgelem durumundaki savunmacı kötümserlerin diğer iki duruma göre daha çok doğru girişi bulunmaktadır. Ayrıca savunmacı kötümserlerin kardiyovasküler değişimlerinin, pozitif ya da kontrol imgelem durumuna oranla negatif imgelem durumunda gösterdikleri örüntüler negatif imgelem durumundaki tehdit ile daha tutarlıdır.

Birçok bireyler olarak her birimiz dünyayı farklı gözlerden görür ve farklı şekilde deneyimleriz. Dolayısıyla duyguları yaşayış ve duygularla baş ediş tarzımız da farklıdır. Mizaç, geçmiş yaşantılar ve koşullar, belirli stratejileri bireyler için uygun hale getiren bireysel farklılıkları oluşturur. Psikologlar ve eğitimciler bu bireysel farklılıkları görmezden gelirlerse, yardım etmeye çalıştıkları insanları geliştirmeyip aksine onlara zarar verebilirler.

Savunmacı kötümserliği kullanan bireyler genel olarak diğer kaygılı bireylerden özellikle de kendini sabotajı kullanan bireylerden daha iyi performans sergilerler. Çalışmaların çoğu savunmacı kötümserlerin stratejik optimistler kadar iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Her grup tercih ettikleri stratejiye uygun durumlarda en iyi performansı sergilemektedir ve stratejiye uygun olmayan durumlarda en kötü performansı sergilemektedir. Bireyler tercih ettikleri araçlar, duruma ya da mevcut göreve uygun olmadığında performans açısından daha çok zorlanmaktadırlar.

Aşağıda bu çalışmada savunmacı kötümserlikle birlikte ele alınan değişkenler sunulmuştur.

2.2. Bilişsel Esneklik

Globalleşen ve teknolojinin etkisiyle her geçen gün hızla değişen dünyada bireyler bu hızlı değişimlere ayak uydurmak durumunda ve eş zamanlı olarak farklı görevleri yerine getirmek zorunda kalmaktadır. Bazı bireyler bu hızlı değişime ve bahsedilen

alternatiflere daha kolay uyum sağlayabilirken bazı bireyler bu süreçte zorluklar yaşayabilmektedir. Günümüz modern dünyasında bilişsel esneklik pek çok alanda bireylere avantajlar sağlamaktadır. Bilişsel esnekliğin avantajlarından biri de alternatiflere uyum sağlamayı kolaylaştırmasıdır. Bir duygu düzenleme stratejisi olarak savunmacı kötümserliğin farklı sonuçları zihinde canlandırma boyutunun da bilişsel esneklikle ilgili olabileceği düşünüldüğü için bilişsel esnekliğin, savunmacı kötümserlikle birlikte ele alınmasına karar verilmiştir. Aşağıda bilişsel esneklik, yapısı ve ilgili çalışmalar açısından detaylı bir şekilde incelenmektedir.

2.2.1. Bilişsel Esneklik

İnsanoğlunun her geçen gün artan keşifleri ve özellikle de taşınabilir iletişim araçlarının hayatın bir parçası olması ile birlikte günlük yaşam daha hızlı ilerler hale gelmiş, eylemler ve görevler arasındaki geçiş hızlanmış ve aynı anda birden çok görevi yerine getirmek bir yandan kolaylaşırken bir yandan da neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Günlük rutinde, çoklu görevleri yerine getirebilme kapasitesi ve bunu sağlamayı kolaylaştıran yeti olan bilişsel esneklik insan zihninin öne çıkan yeteneklerinden biri haline gelmiştir.

Anderson'a (2002) göre bilişsel esneklik, çok boyutlu fikirler oluşturabilmek, alternatifleri göz önünde bulundurabilmek, farklı koşullara uyum sağlayabilecek değişken planlar yapmak anlamlarına gelmektedir. Jacobson ve Spiro'ya (1995) göre ise bilişsel esneklik düşünceler arasında duruma uygun bir şekilde geçiş yapabilme ve aynı anda iki düşünceyi değerlendirebilmedir. Anderson (2002) ve Jacobson ve Spiro'da (1995) ortak nokta olan alternatifler üzerine odaklanabilme becerisi Silver, Hughes, Bornstein ve Beversdorf'un (2004) bilişsel esneklik tanımında da yer almakta ve bu araştırmacılar bilişsel esnekliği alternatif çözümler üretebilme olarak tanımlamaktadırlar. Alternatifler üzerine odaklanan bir diğer tanımda Maltby, Day, McClutcheon, Martin ve Cayanus (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar alternatiflerin farkında olmanın yanı sıra bu alternatifleri kontrol edebilme konusunda bireyin kendine güvenmesini de bilişsel esnekliğin tanımına dâhil etmişlerdir. Benzer bir tanım da Martin ve Rubin (1995) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre de bilişsel esneklik bireylerin, mevcut koşulda seçeneklerin ve alternatiflerin var olduğunu

görmeleri, duruma uymaya istekli olmaları ve uyumlu olmaya dair kendilerini yeterli hissetmeleri anlamına gelmektedir.

Daha geniş kapsamlı bir tanıma göre bilişsel esneklik: “Bilişsel kontrol gibi üst seviye bir yetenek, bilişsel sisteme dair bir yetenek, biliş ya da duygu durumu özelliği, ırsak düşünme ölçüsü, bireylerin algı sistemlerinin uygun çevresel uyaranlara cevap verecek şekilde seçici olarak değişebilmesidir.” (Scott, 1962; Ionescu, 2012). Silver vd., (2004), bilişsel esnekliği, akıcı zekanın bir formu olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda bu araştırmacılar da bilişsel esnekliğin değişik durumlara alternatif çözümler getirebilme becerisi yönünü vurgulamışlardır. Çuhadaroğlu’na (2011, 2013) göre ise bilişsel esneklik, beklenmedik bir durum ortaya çıktığında bu duruma uyum sağlayarak yeni ve farklı çözümler getirebilmektir. Tanımlarda belirtildiği gibi bilişsel esneklik çok boyutlu bir süreçtir. Çoklu fikir ileri sürme, alternatifler bulma, planları özel bir durum ya da bağlama göre ayarlama amacıyla değiştirmeyi içermektedir (Stevens, 2009).

Canas, Fajardo ve Salmeron (2006) kendi tanımlarını bilişsel esnekliğin üç önemli yönünü dâhil ederek geliştirmişlerdir. İlk olarak bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir ve geliştirilebilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilgi işleme stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Üçüncüsü, birey belli bir görevi belli bir süre yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlayacaktır.

Yukarıda belirtilen ve alan yazında yer alan diğer bilişsel esneklik tanımları incelendiğinde kavrama dair *alternatif seçenekler üretebilme* (Maria, 2006; Silver vd., 2004), *düşünceler arasında geçiş yapabilme* (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen ve van der Molen, 2004; Stevens, 2009), *farklı seçeneklere uyum sağlama* (Bilgin, 2009a,b; Maltby vd., 2004; Martin ve Rubin, 1995) ve *çoklu görevleri gerçekleştirebilme* (Barbey, Colom ve Grafman, 2013; Ionescu, 2012) noktalarının vurgulandığı görülmektedir.

Bilişsel esnekliğe dair genel geçer ortak bir tanım yerine farklı araştırmacıların farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir. Tanımlar incelendiğinde bazı araştırmacıların bilişsel esnekliği; salt biliş açısından ele aldıkları ve tanımlarında düşünceler arası geçişi vurguladıkları görülürken, bazı araştırmacıların istekli ve yetkin hissetme gibi duyuşsal

yönleri de işin içine kattıkları, diğer bazı araştırmacıların da davranışa dönük yönleri de tanımlarına dâhil ettikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin bu davranışsal yönünün tepkisel esneklik ya da davranışsal esneklik terimleriyle de ele alındığı görülmektedir.

Kloo, Parner, Aichorn ve Schimdhuber (2010) de bilişsel esnekliğe dair tek bir yapı belirtmek yerine, eylem ve düşünce boyutlarını birbirinden ayırarak bilişsel esnekliğin iki farklı tür olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu iki tür tepki esnekliği (response flexibility) ve temsili esneklik ya da dikkat esnekliği (attentional flexibility)'dir. Tepki esnekliği bireylerin esnek düşünüp esnek davranabilmelerini ifade ederken, dikkat esnekliği düşünce boyutunu ifade etmektedir. Tepkisel esneklik ilk olarak Goldstein (1943) tarafından farklı davranışlara ihtiyaç duymasına rağmen, davranışını değiştirmeyen hastalardan esinlenerek geliştirilmiş bir kavramdır. Hanes, Andrewes ve Pantelis'e (1995) göre tepkisel esneklik, beklenmedik bir durum karşısında olağan davranışı değiştirebilmektir. Palmon (2003) da davranışsal ve bilişsel esnekliği birbirinden ayıran araştırmacılardan biridir.

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alındığında bu bilişsel yetinin tersinin de daha önce kullanılan stratejilerde ısrarcı olunması olduğu söylenebilir ve bu yapı da bilişsel katılık veya perseverasyon olarak isimlendirilir. Çuhadaroğlu'na (2011, 2013) göre perseverasyon, beklenmedik durumlar ortaya çıktığında yeni yol ve yöntemler denemek yerine, daha önceden kullandığı stratejilerde ısrarcı olmaktır.

Bilişsel esneklik, görev değiştirme, zihinsel esneklik, esnek düşünme, ırsak düşünme ve dikkatin esnekliği kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Stevens, 2009). Bu çalışmada bilişsel esneklik terimi tercih edilmiştir. Bilişsel esneklikle eş anlamlı olarak kullanılan kavramların yanı sıra bilişsel esneklikle karıştırılan kavramlar da bulunmaktadır.

Bilişsel esneklik olasılıklı düşünme ile oldukça benzemektedir ve karıştırılabilmektedir. Fakat bu iki kavramın birbirinden ayrıştığı noktalar mevcuttur. Olasılıklı düşünme, karşılaşılan problem durumlarının hemen hemen hepsinde kendini göstermektedir ve sistematik düşünme ve ergenlik dönemi bilişsel kazanımları ile paraleldir. Fakat çocukların da kendilerine özgü düşünme biçimleri kapsamında bir bilişsel esneklikten

söz edilebilir. Ayrıca olasılıklı düşünmeden farklı olarak bilişsel esneklik yalnızca rutin gidişatta bir değişiklik olduğunda ve bir belirsizlik durumu ortaya çıktığında gerekli hale gelmektedir (Çuhadaroğlu, 2011, 2013).

Bilişsel esneklik farklı alanlarda bireylere pek çok katkı sağlamaktadır. Bilişsel esnekliğin sağladığı katkılar arasında; iletişim esnekliği (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), yeni ve zor durumlarla baş edebilme (Altunkol, 2011), problem çözme (Stevens, 2009), anlaşmazlıklara tahammül (Martin, Anderson ve Thewatt, 1998), alternatif düşünce ve fikirler üretebilme (Altunkol, 2011), bilinçli farkındalık (Moore ve Malinowski, 2009), öz-yeterlik (Martin ve Anderson, 1998), atılganlık (Martin ve Anderson, 1998), ilişki doyumu (Hill, 2008) gibi bireylerin yaşam kalitelerini derinden etkileyen pek çok değişken yer almaktadır. Bilişsel esnekliğin “bireyin esnek davranmaya yönelik kendine olan yeterlilik inancı” tanımını ele alan Martin ve Anderson (1998), yapının öz-yeterliliği de ışık tutabileceğini belirtmektedir.

Bilişsel esnekliği yüksek bireyler kişiler arası ilişkilerde kendilerini yeterli hissederler. Ayrıca bu bireyler, atılgan, sorumluluk sahibi ve yaşadıklarını anlamlandırabilen bireylerdir (Martin ve Anderson, 1996, 1998). Bilgin (2009), problemlere farklı çözüm yolları bulma açısından bilişsel esnekliği problem çözmeye benzetmiştir. Bu iki değişkeni birlikte ele aldığı çalışmasında değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğunu, diğer bir deyişle problem çözme becerisi yüksek ergenlerin, bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca kişilerarası etkili iletişimde önemli olan karar vermede iş birliği de bilişsel esneklikle pozitif yönde ilişkilidir (Dunleavy ve Martin, 2006).

Bilişsel esneklik ve iletişim arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır (Martin ve Anderson, 1998). Martin (1998) ve Martin, Cayanus, McCutcheor ve Maltby (2003), sosyal ilişkilerde ve iletişimde bilişsel esnekliğin etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin empatik duyarlılıkları da yüksektir (Passon ve Olson, 1969). Ayrıca bu bireyler daha az endişelidir ve başka fikirlere açıktır (Martin, Staggars ve Anderson, 2011).

Bilişsel esneklik bireylerin esnek olmaya ilişkin istekliliğini de içermektedir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler iletişim kurarken yeni yollar denemeye ve ihtiyaçlara

göre davranışlarını uyarlamaya isteklidirler. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, iletişime dair farklı bağlamlarda başarılı olacaklarına ve hedeflerine ulaşmak için gerekli değişimleri yapabileceklerine inanırlar (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnekliğe sahip olduğunu düşünen bireyler, kendilerini atılgan, hassas, dikkatli ve anlayışlı olarak algırlar (Martin ve Anderson, 1996).

Bilişsel esneklik uzmanlaşma ile birlikte de ele alınmış ve farklı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalara göre bireylerin belirli bir uzmanlaşma düzeyi arttıkça, bilişsel esneklik düzeyi azalmaktadır (Anzai ve Yokoyama 1984; Frensch ve Stenberg, 1989). Araştırmacılar bu durumu, uzmanlık arttıkça performansın otomatikleşmesini gerekçe göstererek açıklamaktadır. Bir başka araştırmada ise bunun tersi öne sürülmektedir ve bir konu hakkında ne kadar çok şey biliniyorsa, o konu ile ilgili bir problem çözülürken o kadar esnek olduğu ifade edilmektedir (Star ve Seifert, 2006).

Bilişsel esnekliğin bir göstergesi, bireylerin koşullara bağlı olarak davranışsal ayarlamalar yapmaya ihtiyaç duyabileceklerine inanmalarıdır (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, yeni ve zorlu durumlarla etkili bir şekilde baş edebilir, alternatif fikirler üretebilir (Altunkol, 2011; Stahl ve Pry, 2005) ve artan sayıda uyararla baş etmek için gerekli düzenlemeleri yapabilirler (Crone vd., 2004). Cevaplar arasında yön değiştirebilme yeteneği, hatalardan öğrenme, alternatif stratejiler tasarlayabilme ve bilginin çoklu kaynaklarını simültane olarak sürecelebilmek de bilişsel esnekliğin özelliklerindedir (Anderson, 2002).

Bilişsel esneklik iyi oluşla da ilişkilidir. Ailedeki dışavurumculuk bilişsel esnekliği pozitif yordarken çatışmadan kaçınma bilişsel esnekliği negatif yönde yordamaktadır. Aynı zamanda bilişsel esneklik aile dışavurumculuğu ve çatışmadan kaçınmanın iyi oluş üzerindeki etkisine aracılık etmektedir (Koesten, Schrodt ve Ford, 2009).

2.2.2. Farklı Teorik Yaklaşımlar Açısından Bilişsel Esneklik

Ellis tarafından ortaya konan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), duygu ve davranış değişimi için mevcut inanç sisteminin değiştirilmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. ADDT, katı bir düşünce yapısına sahip olmanın fonksiyonel olmayan bilişsel yapılara sebep olabileceğini belirtilir. ADDT'ye göre, kişinin psikolojik

sağlığını bozan ve uyumunu zorlaştıran aşırı inançlar, katı bilişlerden kaynaklanmaktadır. Düşünce, duygu ve davranışların bir çark gibi sürekli etkileşim halinde olduğunu ve yaşanan duygusal rahatsızlıkların nedeninin irrasyonel düşünceler olduğunu savunur (Ellis, 1975). Bu yaklaşım psikolojik rahatsızlıkların temelinde katılık, psikolojik sağlığın temelinde ise esneklik olduğunu kabul eder. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, daha fazla doyum alma, yapıcı ilişkiler kurulabilme ve kendi benliğine daha gerçekçi bakabilmede bilişsel esnekliğin önemli bir rolü olduğunu belirtir ve tüm dogmaların karşısında durur (Ellis ve Dryden, 2007).

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) açısından bakıldığında ise bireylerin bilişleri, şemalar ve otomatik düşünceler olmak üzere iki düzeyde incelenir. Şemalar uyarınları eleyen, kodlayan ve değerlendiren bilişsel yapılardır. Şemaların esnek, açık ve geçirgen olması istenir bir durumken, tam tersi özellikteki şemalar da bireyin psikolojik sağlığını tehlikeye atmaktadır.

Bochner ve Kelly'e (1974) göre bilişsel davranışçı terapide bilişsel esneklik bireylerin durumları çeşitli açılardan görmesi ardından da durumun gereklerine uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik, dogmatik, katı ve uyumsuz davranışların tam tersi bir yapıyı ifade eder.

Bilişsel Davranışçı Terapi depresyonda olan bireylerin düşüncelerinin katı olduğunu ve çeşitli bilişsel çarpıtmalarının olduğunu savunur. Özellikle "ya hep ya hiç" şeklindeki düşünme tarzlarının katı düşünceler olduğu belirtilmektedir (Moore, 1996). Bilişsel Terapi bireylerin daha esnek ve dengeli bir düşünme biçimine ulaşmasını amaç edinmektedir. Gerçekten de bilişsel esnekliğin geliştirilmesinde bilişsel terapiler kullanışlı ve yararlıdır (Dennis ve Vander Wal, 2009a; akt: Dennis ve Vander Wal, 2010). Ayrıca bilişsel davranışçı terapideki olumsuz otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar da katı ve ısrarcı bir yapıya sahiptir ve uyumu zorlaştıran bu düşünme şekillerinin yıkılıp uyumlu yaklaşımlarla değiştirilmesi hedeflenir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979).

2.2.3. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bilişsel esneklik çocukluktan itibaren zaman içinde ya da çeşitli müdahalelerle geliştirilebilen bir yapıdır. Araştırmalar bilişsel esnekliğin okul öncesi dönem itibarıyla

gelişmeye başladığını göstermektedir (bknz. Stahl ve Pry, 2005; Blaye ve Bonthoux, 2001; Jacques ve Zelazo, 2001). Stevens (2009) da bu durumu vurgulayarak; çocukluk döneminde bilişsel esnekliğin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Çocuklarda bilişsel esneklik, soyutlamanın gelişimi ve birçok temel sürecin etkileşimi ile açıklanmaktadır (Dick, 2005). Dolayısıyla bilişsel esnekliğin, bilişsel yapıların gelişmeye başlaması ile erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığı söylenebilir.

Bilişsel esnekliğin gelişimini incelemek için araştırmacıların çocukları farklı yaş gruplarına göre gruplandırarak inceledikleri çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar bilişsel esnekliğin gelişiminde özellikle okul öncesi dönemin (3-5 yaş) önemini vurgulamaktadır (Dick, 2014; Kloo vd., 2010; Stahl ve Pry, 2005). Anderson (2002) da bilişsel esnekliğin 7 ile 9 yaşları arasında kritik bir gelişim süreci gösterdiğini, 12 yaş civarında da olgunlaştığını belirtmektedir.

Diğer taraftan tüm yaşam döngüsü göz önüne alındığında bilişsel esnekliğin yaşa bağlı olarak gelişiminin doğrusal olmadığı fark edilmiştir. Bu değişim U şeklinde bir eğri izlemektedir. Çocukluk çağlarından itibaren gelişmeye başlayan bilişsel esneklik, ileri yaşlarda gerilemeye başlar (Cepeda, Kramer ve Gonzales de Sather, 2001). Benzer şekilde Zelazo, Craik ve Booth'un (2004) araştırmasına göre de yönetici fonksiyon, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca gelişir, yetişkinliğin ilerleyen zamanlarında ise gerilemeye başlar. Dolayısıyla genç yetişkinler, çocuklardan ve ileri yaştaki yetişkinlerden daha iyi performans gösterirler. Martin ve Anderson (1998) da yaş ve cinsiyet etkisine dair 21 ve daha küçük yaştaki erkekler ile 55 ve daha büyük yaştaki kadınların bilişsel esneklik puanlarının diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Bilişsel esnekliğin çocuklar üzerinde nasıl gözlemlendiğini inceleyen araştırmacılar çocukların davranışları üzerinde bazı yansımalar fark etmişlerdir. Esnek olmayan çocuklar, kurallar değiştiği zaman buna karşı koyarlar. Bu çocuklar yeni koşullara ve taleplere uyum sağlamada zorluk yaşarlar. Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan çocuklar aynı hataları tekrar edebilir, kuralları bozabilir ve değişime direnç gösterebilir. Daha önce öğrenmiş oldukları davranışları düzenlemede ve hatalardan öğrenmede başarısızlık yaşayabilirler (Anderson, 2002). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek çocuklar akranları ile

ilgili çatışmaları çözmede görece daha yeterli olmaktadırlar (Bonino ve Cattelino, 1999).

Bilişsel esnekliği gelişim dönemleri açısından ele alan çalışmaların yanı sıra bu yapının beynin hangi bölgeleri ile ilişkili olabileceğini incelemek amacıyla araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bilişsel esnekliğin nörolojik yönüne değinilmiştir.

2.2.4. Bilişsel Esneklik, Nörolojik Yapılar ve Yönetici İşlev (Executive Functions)

Yönetici işlev, bilişsel esneklik gibi pek çok farklı süreci içinde barındıran karmaşık bir yapıdır. Bu süreçler arasında; bilişsel esneklik, planlama, işleyen hafıza, ket vurma, eylemi başlatma ve izleme, uygun olmayan tepkileri engelleme, karar verme, bir görevden ya da stratejiden diğerine esnek bir şekilde geçme, bağlamsal hafıza, öz düzenleme, hedef seçme vb. yer almaktadır (Anderson, 2002; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2010; Chan, Shum, Touloupoulou ve Chen, 2008; Hughes, 2002; Lezak, Howieson, Bigler ve Trane 2012; Pennington ve Ozonoff, 1996; Stevens, 2009; Rennie, Bull ve Diamond, 2004). Yönetici işlev tüm bu bilişsel süreçleri ve hatta daha fazlasını gerçekleştiren mekanizmaları içeren şemsiye bir kavram olarak kabul edilmektedir. Bilişsel esneklik, kavramsal bilgi ve yönetici işlevin birleşiminden yararlanmaktadır. Bilişsel esneklik ve yönetici işlevle ilişkili bölgeler arasındaki iletişim kritik bir öneme sahiptir (Barbey, Colom ve Grafman, 2013).

Bilişsel beceri ve süreçlerin nörolojik incelemesi son yıllarda gittikçe artan bir önem kazanmış ve her geçen gün gelişen teknolojinin de etkisiyle daha kolay araştırılabilir olmuştur. Beyin görüntüleme tekniklerine dayanan çalışmalar neticesinde farklı yetilerin beynin hangi bölgelerinin aktivasyonuna dayandığı incelenebilir hale gelmiştir. Bu kapsamda bilişsel esneklik için de benzer çalışmalar gerçekleştirilmiş ve beynin hangi bölgesiyle ilişkili olabileceği incelenmiştir. Bir bilişsel esneklik örneğinden hemen önce beynin çeşitli bölgelerinde nöral aktiviteler gözlenmiştir. Bu nöral hareketlilik, hazırlık sırasında ve yapı değiştirilirken artmış fakat yapı tekrar edildiğinde böyle bir artış gözlenmemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklikle ilişkili bölgeler; bazal ganglia, anterior cingulate korteks, prefrontal korteks, posterior parietal kortektir (Leber, Turk-Browne ve Chun, 2008). Ayrıca bilişsel esnekliğin beynin profrontal korteksi ile ilişkili olduğunu kanıtlayan farklı çalışmalar da

gerçekleştirilmiştir (Rougier, Noelle, Braver, Cohen ve O'Reilly 2005; Nelson vd., 2007).

Gelişimsel açıdan ele alındığında yönetici fonksiyonun yaşamın ilk yılları itibariyle gelişmeye başladığı ifade edilmektedir (Anderson, 2002; Epsy, 1997; Stahl ve Pry, 2005; Anderson, 2002). Yönetici işlev 3-6 yaşları arasında hızlı gelişmektedir ve bu durum prefrontal korteksteki hızlı gelişim ile benzerlik göstermektedir (Diamond, 2002). Tepkisel bilişsel esneklik, spesifik durumlara ilişkin belirli fikirleri seçme ve uygulama yeterlidir. Frontal lob ve bazal ganglia bölgeleri bu bilişsel esneklikte kilit bir rol oynamaktadır. Spontane bilişsel esneklik ise birden çok fikir üretme yeterlidir ve bu esneklik türünde frontal lob bazal gangliaya göre daha aktiftir (Eslinger ve Grattan, 1993). Ayrıca beynin belli bölgelerinde dopamin bulunması ile bilişsel esneklik arasında ilişki bulunmuştur (Leber vd., 2008).

Yönetici fonksiyon daha çok bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmektedir fakat yalnızca bilişsel bir süreç değildir. Bilişsel süreçlerin yanı sıra duygusal tepkileri ve davranışsal eylemleri de içermektedir (Gioia, Isquith, Guy ve Kenworthy, 2000). Yönetici fonksiyon, çocuklarda bilişsel işleyiş, davranış, duygusal kontrol ve sosyal etkileşim üzerinde önemli bir role sahiptir. Yönetici fonksiyondaki eksiklik ise utandırıcı ya da sosyal açıdan uygun kabul edilmeyecek sorular sorma, kırıncı şeyler söyleme, içgörü ve sezgi açısından zayıflık şeklinde kendini gösterebilir. Bu çocuklar, şakayı takdir etmekte zorlanabilir ya da tatsız şakalar yapabilirler (Anderson, 2002).

2.2.5. Bilişsel Esnekliğin Ölçümü

Bilişsel esneklik; kâğıt kalem testleri, kart eşleştirme, sıralama ya da anagram gibi yöntemlerle ve bilgisayar programları gibi çeşitli ölçüm araçları ile ölçülmektedir. Aşağıda bu ölçme araçları kısaca tanıtılmıştır.

Bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla kullanılan kâğıt kalem testlerinin başında Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen 20 madde ve iki boyutlu Bilişsel Esneklik Envanteri gelmektedir. Bu envanter Alternatifler ve Kontrol olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının Türkçe uyarlama çalışması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Lise

örnekleme üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise bu doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel esnekliği ölçme amacıyla kullanılan kâğıt kalem testlerinden biri de Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşan bu ölçeğin tek boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu gerçekleştirilen analizler sonrasında kanıtlanmıştır. Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Türk diline uyarlama çalışması Altunkol (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin lise örnekleme üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması da yine Altunkol (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilişsel esneklik Wechsler Yetişkinler için Zeka Testi'nin bazı alt testleri ile de ölçülebilmektedir (Gülüm ve Dağ, 2012).

Bahsedilen bu ölçme araçları farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilmiş olup kültürümüze uyarlanan araçlardır. Bunların yanı sıra doğrudan bizim kültürümüzde geliştirilen bir kâğıt kalem testi de bulunmaktadır. Bilgin (2009b) tarafından bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı ise 3 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır.

Kâğıt kalem testlerinin yanı sıra farklı uygulamalara dayanan ölçme araçları ile de bilişsel esnekliği ölçmek mümkündür. Wilson, Christensen, Merrifield ve Guilford (1960) tarafından geliştirilen Alternatif Kullanımlar Testi (Alternate Uses Test) bu araçlardan biridir. Çok sayıda nesnenin yer aldığı bir listeden oluşan bu testte katılımcılardan, listede yer alan nesnelere alternatif olabilecek isimler üretmeleri istenir. Alternatif kullanım testi de bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (bkz. Netz, Argov ve Inbar, 2009)

Bilişsel esnekliğin ölçümünde kullanılan bir diğer araç da İz Sürme Testidir. Reitan ve Wolfson (1993) tarafından geliştirilen bu testin A formu psikomotor hız ve dikkati, B formu yönetici işlevi değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Akt. Doğan Laçın, 2015).

Bilişsel esnekliğin ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan yollardan biri de Wisconsin Kart Eşleme Testi-WKST (Wisconsin Card Sorting Task)'dir. Bu test Berg (1948) tarafından geliştirilmiştir. Testin genel kullanım amacı, kavramlardan sonuç çıkarmak ve değişen durumlara uygun hale getirilecek stratejiler oluşturmayı ölçmektir.

Bir performans testi olan bu ölçme aracında katılımcılardan verilen geri bildirimlere uygun olarak kartları sıralaması beklenmektedir. Davranışçı yaklaşım geleneğine göre geliştirilmiş bir test olan WKST, yapı değiştirme, yapı sürdürme ve problem çözmeyi ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Eling, Derckx ve Maes, 2008; Greve, Stickle, Love, Bianchini ve Stanford, 2005). Katılımcılar kartları, şekil, renk ya da sayı olmak üzere üç kuraldan birine göre sıralamaya çalışırlar. Katılımcılar sıralamaya başladıklarında hangi kurala uymaları gerektiği söylenmez, bu kuralı geri bildirimden öğrenirler (Grant ve Berg, 1948). Test sırasında periyodik olarak sıralama kuralı değişir. Katılımcılar geri bildirimden yola çıkarak yeni sıralama kuralını anlamaya çalışırlar (Figuroa, ve Youmas, 2013). Bu sayede katılımcıların değişen yapıya uygun düzenlemeler yapip yapamadıkları ölçülür. WKST dışsal ipuçları ve verilen açıklamaların az oluşu gerekçeleri nedeniyle geçerliliği noktasında eleştirilere maruz kalmıştır (Crone vd., 2004; Stuss ve Levine, 2002).

Bilişsel esnekliğin ölçümünde çeşitli bilgisayar programlarından da yararlanılabilmektedir. Bilişsel esnekliğin bilgisayar programlarıyla ölçülmesinde genellikle tersine çevirme öğrenme görevleri kullanılmaktadır. Katılımcılardan denemeyanılma yöntemini kullanarak, iki uyarıcı arasından ödüllendirilenin hangisi olduğuna dikkat etmeleri ve sonrasında tepkilerini önce ödüllendirilip sonra cezalandırılan uyarıcıya göre değiştirip düzenlemeleri beklenir (Dickstein ve Leibenluft, 2006).

Tüm bu testlerin yanı sıra bilişsel esnekliği ölçme amacıyla Londra Kulesi Testi (The Tower of London- Anderson, Anderson ve Lajoie, 1996), renk-kelime testi (bkz. Alper, 2003), esnek öge seçimi testi (The Flexible Item Selection Test- Jacques ve Zelazo, 2001) ve 5 harfli Anagram Testi (bkz. Ishizuka, Hillier ve Beversdorf, 2007) gibi ölçme araçları da kullanılmaktadır.

Farklı çalışmalarda bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımların ortak yönünün genel olarak görev değiştirme ya da çeşitlilikleri/alternatifleri fark edebilme temeline dayandığı görülmektedir. Belirli kurallar çerçevesinde verilen bilişsel görevleri tamamlarken mevcut göreve dair kuralların değiştirilmesi, görevin içeriğinin değiştirilmesi ya da bambaşka bir görevin sürece dahil edilmesi yoluyla katılımcının ortaya çıkan değişikliğe ne düzeyde uyum

sağladığı ya da düşünsel anlamda çeşitliliğe ne kadar açık olduğu bilişsel esnekliğin ölçütü olarak kabul edilmektedir.

2.2.6. Bilişsel Esneklik ve Savunmacı Kötümserlik

Hazlett, Molden ve Sackett (2011), bireylerin, iyimser ya da kötümser bakış açıları arasında, her bir bakış açısının algılanan değerine göre esnek bir biçimde kaydığını belirtmektedir. Ayrıca baş etme tarzlarının olay ya da duruma uygunluğu önemlidir. Bireylerin farklı baş etme yollarını kullanmada esnek davranmaları ve stres verici olaylar için farklı yöntemleri denemeleri uyum düzeyini artıran bir etken olarak görülmektedir (Compas, 1987; Lazarus ve Folkman, 1984). Savunmacı kötümserler riskli durumlarda tercih ettikleri stratejiyi kullanmalarını ve başarısızlık ihtimali söz konusu olmadığında kendi repertuarlarından farklı bir strateji seçmelerini sağlayacak bilişsel esnekliğe sahiptirler (Peres vd., 2002).

Canas ve diğerlerinin (2006) bilişsel esneklik tanımı üç önemli bileşen içermektedir. İlk olarak bilişsel esneklik, öğrenme süreçlerini ifade eden bir beceridir; yani deneyimle kazanılabilir ve geliştirilebilir. İkincisi, bilişsel esneklik, bilgi işleme stratejilerinin adaptasyonunu içermektedir. Üçüncüsü, birey belli bir görevi belli bir süre yerine getirdikten sonra yeni ve beklenmedik çevresel değişimlere uyum sağlayacaktır. Tanımın ifade ettiği bu üç nokta dikkate alındığında özellikle ikinci ve üçüncü maddelerin savunmacı kötümserlikle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Savunmacı kötümserlik kaygıyı düzenlediği ve işlevsel bir yöne dönüştürdüğü için ve aynı zamanda kontrol hissi sağladığı için uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır.

Dennis ve Vander Wal (2010), geliştirdikleri Bilişsel Esneklik Envanteri'nin iki boyuttan oluştuğunu görmüş ve bu boyutları alternatifler ve kontrol olarak adlandırmışlardır. Alternatifler alt ölçeği yaşamda ortaya çıkan durumların ve insan davranışlarının, olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumları çözebilmek için çok sayıda çözüm üretme becerisini ölçmektedir. Kontrol alt ölçeği ise, zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimini ölçmektedir. Savunmacı kötümserler bilişsel esnekliğin zor durumlarda çok sayıda çözüm üretebilme olarak adlandırılan alternatifler boyutunu olay öncesinde zihinlerinde yapıyor gibi görünmektedirler. Diğer taraftan savunmacı kötümserler kontrol açısından incelenecek olursa genel olarak

savunmacı kötümserlik olay üzerindeki kontrol hissi zayıf olduğunda kullanılır ve strateji kullanımı ile bireylerin kontrol hisleri artar (Norem, 2001a). Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin bilişsel esnekliğin iki boyutu ile de ilişkili olabileceği tahmin edilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde savunmacı kötümserlik ve bilişsel esnekliği birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.7. Bilişsel Esneklikle İlgili Çalışmalar

Bilişsel esnekliğin hayatın pek çok alanına olumlu etkiler yaptığı yukarıda bilişsel esneklik başlığında belirtilmiştir. 21. yüzyıl dünyasındaki hızlı değişimlere ayak uydurmada bilişsel esnekliğin önemli bir kolaylaştırıcı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin doğası, çeşitli alanlardaki performansa etkisi, bilişsel esnekliğe etki eden faktörler ve bilişsel esnekliğin nasıl geliştirilebileceği pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen farklı çalışmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğe katkısı olan değişkenler arasında; sosyal yetkinlik beklentisi, anne baba tutumları, problem çözme (Bilgin, 2009a), akılcı olmayan inançlar, bağlanma stilleri, anksiyete (Gündüz, 2013), şekilsel yaratıcılık (Çuhadaroğlu, 2011, 2013) ve ailenin dışavurumculuğu (Koesten vd., 2009) değişkenlerinin yer aldığı görülmektedir.

Bilişsel esnekliğin gelişim dönemleri içerisindeki seyri de merak konusu olmuştur. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin çocukluk çağı itibariyle gelişimini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yaşam dönemleri açısından bilişsel esnekliğin gelişiminin yanı sıra farklı müdahale programı ile bilişsel esnekliğin geliştirilmesinin mümkün olup olmadığını inceleyen araştırmalar da ilgili alan yazında önemli bir yer kaplamaktadır. Aşağıda bilişsel esnekliği hem yaşam dönemleri açısından ele alan hem de bilişsel esnekliğin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen deneysel müdahaleleri konu alan çalışmalar başta olmak üzere bilişsel esneklik alanında gerçekleştirilen çalışmalardan örnekler özetlenmiştir.

2,7 yaşından itibaren çocuklar, eylemde ve düşüncede daha esnek olmaktadır (Stahl ve Pry, 2005). Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen bir araştırma da birbiriyle ilişkili iki boyuttan oluşan bir görevi gerçekleştirmedeki performanslarına bakılarak 2-5 yaşları arasındaki 197 çocuğun bilişsel esneklikleri değerlendirilmiştir. 2

yaşındakiler başarısız olmuş, 3 yaşındakiler zayıf performans göstermiş, 4 yaşındakiler birinci seçimde başarılı olmuş fakat ikinci seçime geçişte zorlanmış, 5 yaşındakiler ise birinci seçimde ilgili boyutları ayırmada esnek olabilmış ve yaşça kendinden küçük olanlara göre ikinci seçimde daha iyi bir performans göstermişlerdir. Buna rağmen ikinci seçimlerin ancak yarısını gerçekleştirebilmişlerdir. Bulgular bilişsel esnekliğin gelişiminin erken çocukluk dönemi süresince geliştiğini göstermektedir.

Blaye ve Bonthoux'ın (2001) çocukların kategorik esnekliklerini (aynı nesne için bağlamsal ipuçlarının bir fonksiyonu olarak bir kategoriden bir başkasına geçme yeteneği) inceledikleri çalışmalarında 5 yaşındaki çocukların esnek tepkiler verip, tavırlarını olaya göre değiştirdikleri bulunmuştur. 3 yaşındaki çocukların tepkilerindeki çeşitlilik ise bağlamsal bilgi ile ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgu kategorik esnekliğin 3 yaşından sonra geliştiğine işaret etmektedir.

Spensley ve Taylor (1999) da araştırmalarının ilk aşamasında 4-9 yaşlarındaki çocuklarla deneyler gerçekleştirmiştir. Deneyde çocuklardan basit bir insan, sakallı bir insan ve garip bir insan çizmelerini istemişler ve çocuklar çizimi gerçekleştirirken araştırmacılar yere bir şey düşürerek çocuğun getirmesini istemek suretiyle yaptıkları resmi yarıda kesmelerini istemişlerdir. Ardından resme devam eden çocukların büyük oranda çizimlerini başarıyla tamamladıkları ve üç farklı çizim için kesin bir çizim sırası izlemedikleri görülmüştür. İkinci çalışmada da 3-4 yaşlarındaki çocuklarla benzer bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Küçük yaştaki çocuklar görece daha az başarılı olsa da onların da başarılı oldukları görülmüş ve araştırmacılar bu bulguları küçük çocuklarda da bilişsel esneklik örüntülerinin olduğuna dair bir kanıt olarak sunmuşlardır.

Dick (2014) tarafından 78 öğrenci (6-10 yaş) ve 28 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada da çocuklar ve yetişkinler karşılaştırılmıştır. Bilişsel esnekliğin karmaşık bir yapı olduğu ancak, işleyen hafızanın gelişiminin bu yeterlikteki yaşa bağlı değişimlere katkı sağladığı bulunmuştur.

Bilgin (2009a) bilişsel esnekliğe etkisi olan faktörleri incelemeyi amaçlayan araştırmacılarından biridir. 155 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi yüksek ergenler akranlarına göre bilişsel açıdan daha esnektir.

Dunleavy ve Martin'in (2006) 158 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada bilişsel esneklik ile karar vermede işbirliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve empatik duyarlılık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada da değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Passon ve Olson, 1969).

Bilişsel esnekliğin işlevlerinden biri de ruh sağlığını korumadır. Filistinli çocuklarla yürütülen bir araştırmada, çocukların yaşları 10-12 ve 13-15 arasında iken iki farklı zamanda öz yeterlik, travma, duygusal rahatsızlıklar, post travmatik stres bozukluğu ve genel zeka alanlarında veriler toplanmıştır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek, katılık düzeyi düşük çocukların duygusal rahatsızlıkları, esneklik düzeyi düşük, katılık düzeyi yüksek çocuklara göre üç yıl daha geç deneyimledikleri bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonuçları politik şiddete maruz kalan çocuklarda zihinsel esnekliğin koruyucu ve psikolojik anlamda güçlendirici bir faktör olduğu şeklinde yorumlamışlardır (Qouta, El-Sarraj ve Punamaki, 2001). 127 öğretmenin katılımı ile Çin Halk Cumhuriyetinde gerçekleştirdiği çalışmasında Bai (2011) de bilişsel esnekliğin olumlu sayılan başa çıkma tarzları ile ve psikolojik sağlamlıkla pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Ergenlerde öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak dini inanç ve bilişsel esnekliğin ele alındığı bir çalışma sonucunda da dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluşu istatistikî anlamda önemli şekilde yordadığı bulunmuştur (Satan, 2014). Çelikkaleli (2014b), tarafından ergenlerin bilişsel esneklikleri ile bilişsel, sosyal ve duygusal öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmaya göre bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal ve sosyal öz yeterlik inancının bilişsel esnekliği yordadığı da araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Bilişsel esneklik düzeyleri ile öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Diril (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyi ile sürekli öfke düzeyi arasında negatif yönde, öfke kontrolü

düzeyi arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel esneklik, sürekli ve durumluk umut ve başa çıkma stratejilerinden oluşan bir modelin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını ne düzeyde açıkladığını incelemek üzere 1222 Türk üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada (Muyan Yılık, 2017), önerilen modelin öznel iyi oluşun %79'unu açıkladığı bulunurken, analizler sonucunda bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

454 üniversite öğrencisi ile Anayurt (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda erken dönem uyumsuz şemaların bilişsel esnekliğin alt boyutlarını, bilişsel esnekliğin alt boyutlarının da ruminasyonun alt boyutlarını yordadığı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, ilgili örneklem üzerinde bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öz (2012) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin uyum, kaygı ve bilişsel esneklik düzeylerini cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından ele alan çalışma sonuçlarına göre durumluk kaygı arttıkça bilişsel esneklik puanlarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca uyum düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin arttığı da bulunmuştur.

Lise örneğinde bilişsel esnekliğin başa çıkma stratejileri ile ilişkisi ve bu stratejileri yordayıcılığı üzerine ile Bedel ve Ulubey (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile aktif ve olumlu başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş fakat yordayıcılık düzeyi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Jaffe'in (1995) gerçekleştirdiği çalışmada da medya etkileşimi, özyeterlilik ve bilişsel esnekliğin öğrenme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda bireylerin özyeterlilik algısının yüksek oluşunun bilişsel süreçlerini etkilediği ve bunun da öğrenmelerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Doğan Laçın (2015) de üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyleri ve stresle baş etme stratejilerinin bilişsel esnekliği yordamadaki gücünü araştırmıştır. Genel öz yeterlilik, güvenli yaklaşım, sosyal destek arama, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım birlikte bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamıştır.

Aydilek Çiftçi (2017) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında 48-66 ay arası erken çocukluk dönemindeki çocukların problem çözme, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimleri incelenmiştir. Bilişsel gelişim boyutunda bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma yürütücü fonksiyonları ele alınmıştır. Geliştirilen modelde ailenin işlevselliği ile çocukların duygusal gelişimi ve bilişsel gelişiminin onların sosyal problem çözme becerilerindeki değişimin %98'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları aile işlevselliğinin, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinde bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerinin kısmi aracılık rolü olduğunu göstermiştir.

Yine okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bir başka çalışmada da 6 yaş çocuklarının soyutlama becerileri ve bilişsel esneklikleri özelinde yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntülerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları bilişsel esneklik alt boyut puanlarının bağlanma örüntülerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Şahin, 2015).

Spann ve diğerlerine (2012) göre çocuklar fiziksel istismar ve ihmale maruz kaldıklarında yönetici fonksiyonları ve buna bağlı olarak da bilişsel esneklikleri olumsuz etkilenmektedir. Herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığı olmayan sağlıklı çocuklar üzerinde istismar ile yönetici bir fonksiyon olarak bilişsel esneklik düzeyinin ilişkisi incelenmiştir. 12-17 yaş aralığındaki 15 kadın ve 15 erkekte toplanan verilerle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, hem fiziksel istismar hem de ihmalin ergenlerde düşük bilişsel esneklikle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Depreme maruz kalma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünün araştırıldığı bir çalışmada da 491 ergen ile çalışılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizine göre, bilişsel esnekliğin deprem sırasında yaralanma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu bulgusu elde edilmiştir (Fu ve Chow, 2017).

Yakın zamanda, yaş ortalaması 70 olan ileri yetişkinlik dönemindeki 78 bireyle gerçekleştirilen bir çalışmada da bilişsel esneklik ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk ölçümlerden elde edilen umutsuzluk puanlarının bilişsel esneklik ve 10 ay sonra gerçekleştirilen ölçümlerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkide aracı değişken olacağı öngörülmüştür. İlk ölçümlerde umutsuzluk puanları yüksek olan grupta yer alanlar arasından bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların 10 ay sonraki ölçümlerde daha düşük umutsuzluk puanı aldıkları bulunmuştur. İlk ölçümlerde umutsuzluk düzeyi düşük olan grupta ise bilişsel esneklik 10 ay sonraki umutsuzluk puanları arasında ilişki bulunmamıştır (Yu ve Lee, 2017).

Adelson (1984) ve Frensch ve Srenberg (1989) bilişsel esneklik ve uzmanlaşma derecesi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda uzmanlaşmanın otomatikleşmeyi artırdığı ve bilişsel esneklikte azalmaya neden olduğunu bulmuşlardır. Diğer taraftan Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo (2003), bu yöndeki araştırmalarda sadece bilişsel süreçlere odaklanma ve ortaya çıkan beklenmedik durumları yalnızca bilişsel süreçlerle ilgili görev ve testlerle belirleme gibi bir hata yapıldığı ve aslında uzmanlık arttıkça bilişsel esnekliğin azalmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan bir bilgisayar programı üzerinde değişen koşullara uyum sağlayıp, yeni stratejiler geliştirerek bir orman yangınına söndürmelerini istedikleri çalışmalarında çevrede gerçekleşen değişimlerin uzmanlık düzeyi yüksek katılımcıları daha az etkilediğini ve bu katılımcıların bilişsel olarak daha esnek tepkiler verdiklerini kanıtlamışlardır.

Gündüz (2013) tarafından 436 üniversite öğrencisinden veri toplanarak gerçekleştirilen bir çalışmada ise akılcı olmayan inançlar, bağlanma stilleri ve psikolojik semptomlar bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamıştır. Bu çalışmada kaygı da bilişsel esnekliği yordayan değişkenler arasında yer almaktadır.

Çuhadaroğlu'nun (2011) bilişsel esnekliğin yordayıcılarını belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında; eleştirel düşünme, sözel ve şekilsel yaratıcılık ve stresle başa çıkma değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olup olmadığı sınanmıştır. Bu değişkenlerden şekilsel yaratıcılığın; bilişsel esnekliğin pozitif yönde, perseverasyonun da negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ayrıca sözel yaratıcılığın da perseverasyonu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur.

Bilişsel esnekliği geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen müdahale programları incelendiğinde ise farklı müdahale programları ile karşılaşılmaktadır. Örneğin felç geçirmiş bireylerle gerçekleştirilen deneysel çalışmada katılımcılara felç sonrasında bilgisayar temelli bilişsel esneklik eğitimi verilmiştir. Araştırmada deney grubuna 12 hafta ve 30 dakikalık 58 seanstan oluşan bir eğitim verilmiştir. Kontrol gruplarından birine sahte bir eğitim verilmiş (aktif kontrol grubu), diğerine ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır (Bu grup bekleme listesinden oluşturulan bir gruptur.). Dikkat, işleyen hafıza ve muhakeme alanlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Her gün üçer dakikalık onar görev içeren seanslar uygulanmış ve katılımcılardan görevler arasında geçiş yapmaları istenmiştir. Program, bilişsel esnekliğin geliştirilmesinde felçli katılımcılarda da sağlıklı katılımcılarda da etkili bulunmamıştır (Van de Ven, Schmand, Groet, Veltman ve Murre, 2015).

Van de Ven ve ekibi (2017) tarafından felç geçirmiş bireylerle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise bilgisayar odaklı bilişsel esneklik eğitiminin yönetici işlevi geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son beş yıldır felçli olan (Yaş aralığı: 30-80) 97 yetişkinden 38'i deney, 35'i aktif kontrol ve 24'üde kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma kapsamında 12 hafta süresince bilgisayar üzerinden beyin geliştirme programları uygulanmış ve her görev sonunda bireysel dönütler verilmiştir. Bilişsel esneklik ve nöropsikolojik ölçümler; müdahale süresince, müdahalenin hemen ardından ve izleme amaçlı olarak 4 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Her iki müdahale grubunda da yönetici fonksiyon görevi, dikkat, muhakeme ve psikomotor hız görevlerinde artışlar gözlenmiş ve 4 hafta sonra gerçekleştirilen izleme testi sonucuna göre bu artışlar devam etmiştir.

Psikiyatrik tanılar ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki de bilişsel esnekliğin ele alındığı farklı bir bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır. Snow (1999) öğrenme güçlüğü, omurilik felci (spina bifida), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan ve herhangi bir tanısı olmayan normal çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada omurilik felci grubundaki çocukların en yüksek perseveratif tepkiler verdiğini ve en düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.

Bağlanma ile depresyon, obsesif kompulsif bozukluk (OKB), sosyal kaygı gibi psikopatolojiler arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemek amacıyla Dağ ve Gülüm (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre kaygılı bağlanma ile

depresyon, OKB, sosyal kaygı ilişkisinde bilişsel esnekliğin kontrol boyutunun kısmi ve tam aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Psikopatoloji ile bağlanma arasındaki ilişkide kontrol değişkeninin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel esneklik düzeyinin akademik başarı, tutumlar ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemek üzere gerçekleştirilen bir çalışmada web ortamlı probleme dayalı öğrenme kullanılmıştır. Çalışmaya 30 lise öğrencisi katılmış ve öğrenciler bilişsel esneklik düzeylerine göre yüksek, orta ve düşük şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına göre uygulanan web ortamlı probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin başarısının anlamlı düzeyde artırırken bilişsel esneklik; öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı ile ilişkili bulunmamıştır (Alper, 2003).

Kılıç (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kavram testi temelli öğretimin akademik başarı ve bilişsel esnekliğe etkisi araştırılmıştır. Gerçekleştirilen eğitimin akademik başarıyı artırdığı ve bilişsel esnekliği geliştirdiği saptanmıştır.

Yücel (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada web destekli probleme dayalı programlama dili öğretiminde bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre web destekli eğitime yönelik öz düzenleme becerileri ve bilişsel esneklik arasında ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin başarıları ile bilişsel esneklik arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

White (2014), deney grubunda 37 ve kontrol grubunda 49 olmak üzere 86 lise öğrencisinin katılım ile gerçekleştirdiği çalışmasında harekete dayalı programın akademik motivasyon, akademik öz yeterlik ve yönetici işlevlere katkısını incelemiştir. Çalışma sonunda iki grup da algılanan kinestetik zeka açısından farklılık göstermemiş fakat deney grubunun toplam puanında artış olduğu bulunmuştur.

Bilişsel Davranışçı Grup Terapisinin mükemmeliyetçi üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemek üzere gerçekleştirilen bir çalışmada gerçekleştirilen müdahalenin bilişsel esneklik düzeyini artırdığı ve bu yolla mükemmeliyetçiliği azalttığı ortaya koyulmuştur (Nazarzadeh, Fazeli, Aval ve Shourch, 2015).

Altunkol (2017) stresle baş etme tarzları ve bilişsel esneklik üzerindeki etkisini incelemek üzere Bilişsel Davranışçı Kurama dayalı bir bilişsel esneklik eğitim programı hazırlamıştır. Gerçekleştirilen 12 haftalık psikoeğitim programı sonrasında eğitim alan deney grubundaki katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin ve stresle olumlu başa çıkma tarzlarının (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım) arttığı, algılanan stres düzeylerinin ve stresle olumsuz başa çıkma tarzlarının (çaresiz yaklaşım) azaldığı bulunmuştur.

Snow (1992) tarafından 9-15 yaş aralığında öğrenme güçlüğü çeken 60 katılımcı ile gerçekleştirilen bir araştırmada gerçekleştirilen analizler sonucunda bilişsel esneklik düzeyleri, akademik beceri, görsel bellek becerisi, görsel-motor birleştirme becerisi ve motor hızları ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Çocuklara yönelik müdahalelerin yanı sıra ailelere yönelik çalışmalar gerçekleştirilerek de çocukların bilişsel esnekliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Evlat edinilmiş anasınıfı çağındaki çocuklar üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada Lewis-Morrarty, Dozier, Bernard, Terracciano ve Moore (2011), ABC müdahale programı kullanılarak çocuklarının öz düzenleme yeterliklerini geliştirebilmede nasıl davranacakları konusunda ailelerle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailesi bu eğitimi alan çocukların bilişsel esneklik düzeyleri almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Psikiyatrik hastaların kişilik tipleri ve zeka puanları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında Kunce, Blount ve Tamkin (1987), bilişsel esneklikle yakınsak düşünme arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulurken, bilişsel esneklikle zeka arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır.

Bilişsel esnekliğin araştırmanın diğer değişkenleri olan savunmacı kötümserlik, kişilik, kaygı ve akademik başarı ile ilişkisi incelendiğinde çok sınırlı sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır. Altinkol (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, algılanan stres düzeyi arttıkça bilişsel esneklik azalmaktadır.

Hillier, Alexander ve Beversdorf (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada işitsel stresörlerin bilişsel esneklik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bilişsel esnekliğin CRA (Compound Remote Associates) testi ile ölçüldüğü çalışmada 32 katılımcının bilişsel esneklik düzeyleri iki hafta ara ile iki kez ölçülmüş ve ikinci ölçümde katılımcıların

kulaklarına 90 desibellik bir ses verilmiştir. İkinci uygulamada verilen işitsel stresin etkisi incelenmiş ve bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde ve negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Baumann ve Kuhl'un (2005) çalışması olumlu duygu durumunun bilişsel esnekliği olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Kofman, Meiran, Greenberg, Balas ve Cohen (2006) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada sınav kaygısının yönetici işlev üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılara ara sınav döneminden iki hafta önce bir stres ölçeği uygulanmış ve puanları yüksek olan 48 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Katılımcılardan bilgisayar ekranında görünen bir şeklin yerini nümerik klavyedeki tuşları kullanarak değiştirmeleri istenmiştir. Tuşları kullanmada iki farklı kuralın söz konusu olduğu çalışmada ilk gruptaki katılımcıların denemelerinde kural hiç değiştirilmezken ikinci grupta zaman zaman değiştirilmiştir. Sonuçlar ilginç bir şekilde stres altında öğrencilerin bilişsel işlevlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi mevcut araştırmanın değişkenlerini birlikte ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Savunmacı kötümserlikle kaygı ve büyük beşlinin duygusal dengesizlik boyutu arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Akademik başarı ile ilişkisine dair ise farklı araştırmalarda birbiri ile çelişen farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan savunmacı kötümserliğin bilişsel esneklikle ilişkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenleri ile birlikte ve akademik başarı bağlamında ele alınarak incelenmiştir.

2.3. Kişilik

Kişilik, psikoloji alan yazınında en geniş kapsamlı kavramların başında gelmektedir. Farklı yaklaşımların kişiliğe dair farklı açıklamaları dolayısıyla da farklı tanımları bulunmaktadır. Genel anlamda kişiliğin, bireyin doğuştan getirdiği ve toplum içinde geliştirdiği özelliklerin toplamı olduğu söylenebilir (Güler, 1989). Bir başka tanıma göre ise kişilik özgün duygusal ve motivasyonel bileşenleriyle insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren ve insan doğasının temel taşı niteliğindeki

özellikler setidir (Campbell, Simpson, Stewart ve Manning, 2003). Cloninger (2004) de kişiliği davranışların ve deneyimlerin altında yatanlar olarak tanımlamaktadır.

Kişilik görece değişmez niteliktedir (Yanbastı, 1996); kendine özgü ve ahenkli bir bütündür (Baymur, 1996). Kişilik özellikleri, farklı durumlar içinde insan davranışlarını açıklayan duygu, düşünce ve davranışın zaman içerisinde durağan kalan dayanıklı modelleridir (McCrae ve Costa, 1999). Burger'e (2006) göre de kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerdir. Yanbastı (1996), McCrae ve Costa (1999) ve Burger (2006), kişiliğin tanımına dair tutarlı davranış kalıpları olması yani durumdan duruma ciddi değişiklikler göstermemesi durumunu vurgulamışlardır. Ayrıca Burger'ın tanımında kişilerarası süreçten ziyade kişilik içi süreçleri yani kişinin nasıl davranacağını ve hissedeceğini etkileyen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri ve bu süreçlerin durumdan ziyade bireyin kendisinden kaynaklanıyor olması belirtilmektedir. Özetle kişiliğin, *“bir kişiyi diğerinden ayıran, zaman ve durumlara direnen (tutarlı olan) belli biçimlerde düşünme, hissetme ve davranma özelliklerinin örüntüsü”* olduğu söylenebilir (Korkut-Owen, 2007).

Yukarıda belirtildiği gibi kişilik kavramı farklı bakış açılarından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fakat tanımlar incelendiğinde; ayırt edicilik, kalıcılık ve tutarlılık kavramlarının tanımların büyük çoğunluğunda ortak olduğu ve vurgulandığı göze çarpmaktadır. Ayrıca yapılan kişilik tanımlarında başka bir takım ortak özellikler de bulunmaktadır. Aşağıda öncelikle bu ortak özellikler maddelenmekte ardından kişiliğe açıklama getirmiş teorik yaklaşımlara değinilmektedir. Kişilik tanımlarındaki ortak özellikler (Ersanlı, 2005):

- Kişilik, temeli biyoloji ve fizyoloji olan psikolojik bir olgudur.
- İçinde yaşanan çevre ve doğuştan getirilen donanımların etkisiyle oluşur.
- Sürekli özelliklerdir bununla birlikte daima gelişim içindedir.
- Bireye ait özelliklerdir, başkalarından ayırt edicidir.
- Kişiliği oluşturan özellikler birbiri ile tutarlı ve bütünlük içindedir.
- Kişilik özellikleri yapılanmış bir örüntü ifade eder.
- Temel işlevi çevre etkenleri ile ilişki kurarak kişinin çevreye uyumunu sağlamaktır.

2.3.1. Kişilik Kuramlarına Genel Bir Bakış

Tarihte bilinen ilk kişilik teorisi Hipokrat tarafından geliştirilmiştir. Bu teori Avrupa'nın batısında Ortaçağ ve Rönesans dönemine kadar etkisini sürdürmüştür. Kişiliği her biri farklı bedensel sıvılar ile ilişkili dört mizaç özelliği ile tanımlamaya çalışan Hipokrat; iyimser, serinkanlı, melankolik ve sinirli türdeki mizaçtan hangisine daha fazla sahip olduğuna göre kişiliği dört türe ayırmıştır (Strickland, 2001). Hipokrat'tan sonra pek çok bilim adamı kişiliğe dair çeşitli açıklamalar getirmiştir.

Freud kişiliğe yönelik olarak topografik kişilik kuramı ve yapısal kişilik kuramı olmak üzere iki kuram geliştirmiştir. Topografik kişilik kuramında bilişsel içeriklerin belirli bilinç bölgelerinde olduğunu öne sürmüş ve bu bölgeleri bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı ayırmıştır. Bilinç bölgesinde farkında olunan yaşantılar, bilinç öncesinde dikkat zorlandığında hatırlanabilen yaşantılar, bilinç dışında ise farkında olunmayan, dikkat zorlansa dahi bilince çıkarılamayan yaşantılar bulunmaktadır. Freud'a göre insan davranışlarını bilinçten ziyade bilinçdışı materyal etkiler. Kişiliğin id, ego ve süperego olarak ayrıştırıldığı yapısal kişilik modelinde ise kişinin doğuştan sahip olduğu tek kişilik yapısının ruhsal enerjinin de kaynağı olan id olduğu belirtilmiştir. Ayrıca id diğer iki sistemin çalışması için gereklidir ve enerjisini bedensel süreçlerden alır. Ayrıca Freud'un kişilikle ilgili görüşlerinde Libido ve Thanatos olarak adlandırdığı doğum (ve cinsellik) ve ölüm (ve saldırganlık) içgüdülerin de yeri vardır (Burger, 2006; Yanbastı, 1990).

Adler ise geliştirdiği bireysel psikoloji akımı ile kişiliği, bireyin kendisine ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak açıklamıştır. Ayrıca Adler kişiliğin gelişmesinde ve davranışların oluşmasında yetersizlik, güçsüzlük, üstünlük duygularının da etkisini vurgulamıştır (Adler, 1935).

Jung, kişiliği açıklamak için psişe kavramını kullanmıştır. Birbirinden ayrı yapılar yerine kişiliği bir bütün olarak ele almıştır. Bireylerin bütünleşmek için çaba göstermedikleri buna zaten sahip olduklarını belirten Jung, bireyleri kişilik özelliklerine göre sekiz tipe ayırmıştır. Bunlar, her birinin dışadönük ve içe dönük türleri olan düşünen, duygusal, duygusal ve sezgili tiplerdir (Geçtan, 1990).

Erikson, kişilik gelişiminde sekiz basamak belirlemiş ve her basamaktaki başarının kişinin daha önceki basamaklardaki uyumuna bağlı olduğunu öne sürmüştür (Morris,

2002). Horney ise bireylerin gelişiminde sosyal roller ve statü gibi kültürel öğelerin biyolojik faktörlerden daha önemli olduğunu belirtmiş ve kadın ve erkekler arasındaki kişilik farklarının da anatomiden ziyade kültür tarafından belirlendiğini savunmuştur (Morris, 2002). Kişilerarası ilişkilere vurgu yapan Sullivan da kişiliğin varsayımsal bir kavram olduğu ve ilişki durumları dışında incelenemeyeceği savunmuştur. Sullivan'a göre kişilik, ancak, insan bir ya da daha fazla sayıda kişiyle ilişki durumundayken ortaya çıkar (Geçtan, 1990).

Eysenck de kişiliği iki boyutlu bir düzlem üzerinden değerlendirmiştir. Yatay boyutun iki ucunu içe dönüklük ve dışa dönüklük, dikey boyutun iki ucunu ise nevroitiklik ve duygusal denge oluşturmaktadır. Tüm kişilik tiplerinin bu iki boyut arasında bir yerde bulunduğunu savunmuştur (Eysenck ve Long, 1986).

Kişiliğe ilişkin farklı bir yaklaşım da temsilciliğini Allport, Odbert, McDougall ve Cattell gibi araştırmacıların yaptığı ayırıcı özellik yaklaşımıdır. Bu kurama göre kişilik, bireylerin sahip olduğu özellikler tarafından belirlenen bir yapıdır (Morgan, 1981). Belirli bir kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre bireyler sınıflandırılır. Bu yaklaşım kişilik özelliklerinin zaman içinde ve durumdan duruma kararlı olduğu varsayımına dayanır (Burger, 2006).

Görüldüğü gibi kişilik konusunda farklı araştırmacılar farklı açıklamalar geliştirmiştir. Bu açıklamalara dair sınıflamalar da farklılık göstermektedir. Bununla birlikte Burger (2006) tarafından yapılan bir sınıflandırmaya göre kişiliği açıklamaya çalışan görüşler altı yaklaşım altında toplanabilmektedir. Bunlar; bilinçaltının davranışları şekillendirdiğini ve kişiliğin bilinçaltı malzemeyi bilinç düzeyine çıkartarak ele alınması gerektiğini vurgulayan psikanalitik yaklaşım; kişinin ayırıcı özellikler yelpazesini oluşturan türlü kişilik özelliklerinden bazılarına sahip olduğunu söyleyen ayırıcı özellik yaklaşımı; hormon düzeyi, kalp atış hızı, beyin dalgası hareketleri gibi fizyolojik etmenlerin kişilikteki etkisini vurgulayan biyolojik yaklaşım; bireylerin bilinçaltı dürtüler tarafından güdülenmekle birlikte özgür bir iradeye sahip olduğunu ve eylemlerinden sorumlu olduğunu vurgulayan insancıl yaklaşım; koşullanmaların yanı sıra sosyal öğrenmeleri, düşünce ve bireysel algıları vurgulayan davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı ve son olarak da bireysel farklılıklar ve kişisel süreçleri açıklamak için bilişsel yapıları ve bilgiyi işleme yöntemlerindeki farklılıkları kullanan bilişsel

yaklaşımıdır. Kişilik için yaygın kabul gören ve pek çok çalışmada kullanılan bir yaklaşım da Beş Faktör Kişilik Modelidir.

2.3.2. Beş-Faktör Kişilik Modeli

Allport ve Odbert gibi ayırıcı özellik kuramcıları kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlar belirlemişlerdir. Cattell (2001) ise birbiri ile ilişkili sıfatları gruplandırarak ve bağımsız olanları birbirinden ayırarak kişiliğin temel yapısının belirlenebileceğini öne sürmüş ve bu gruplandırmayı gerçekleştirmek için faktör analizini kullanmıştır. Böylece kişiliğe dair kaç temel özellik olduğunu belirlemeye çalışmış ve analizler sonucunda 16 faktör bulmuştur. Cattell'in ardından aynı değişkenlerle analiz yapan başka araştırmacılar ise beş genel faktör elde etmişlerdir. Norman, Fiske, Goldberg, Galton McCrae ve Costa gibi araştırmacıların çalışmalarına dayanan bu beş faktör; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik (nevrotiklik) ve deneyime açıklık olarak son halini almıştır (Burger, 2006; McCrae ve Costa, 1985). Bireysel farklılıkları belirlemede, bireylerin davranışlarını açıklamada ve öngörmede beş faktör kişilik modelinin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlayan pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Costa ve McCrae, 1988; Costa, McCrae ve Dye, 1991; Digman, 1990; Goldberg, 1993; John, Caspi, Robins, Moffitt ve Stouthamer-Loeber, 1994; McCrae ve Costa, 1987; 1989). Ayrıca bu beş faktörün evrensel olup olmadığı da araştırılmış ve farklı kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalarda büyük ölçüde bu beş faktörün desteklendiği tespit edilmiştir (Brand, 1994; Donnellan ve Lucas, 2008; McCrae, Zonderman, Costa ve Bond, 1996; Schmitt, Realo, Voracek ve Allik, 2008; Somer ve Goldberg, 1999). Beş faktör modeli kişilik araştırmalarına sistematik ve kapsayıcı bir yaklaşım sunmaktadır (Arthur ve Graziano, 1996) ve kişilik alanında gerçekleştirilen çalışmaların çoğuna temel teşkil etmektedir. Bu çalışmada da kişilik beş faktör kuramına dayanarak ele alınmaktadır.

Dışadönüklük; konuşkan, girişken, sosyal, heyecanlı, neşeli, enerjik ve iyimser olma gibi özellikleri içermektedir (Burger, 2006; McCrae ve Costa, 1985; 1991). Dışadönük bireyler heyecan arayan, üstün olma ve ödül kazanma motivasyonuna sahip bireylerdir (Barrick, Steward ve Piotrowski, 2002). Dışadönüklük boyutunun diğer ucunda içedönüklük bulunur. İçedönükler ise çekingen, utangaç ve kendi halinde kişilerdir (Costa ve McCrae, 1991).

Uyumluluk (yumuşak başlılık); nazik, ince, uyumlu, saygılı, güvenli, esnek, yardımsever, açık kalpli ve merhametli olma gibi özellikleri içermektedir. Bu boyutun diğer ucunda bulunan kişilik tipi ise düşmanca ve kuşkulu kişilik tipidir (Berry ve Hansen, 2000; Cote ve Moskowitz, 1998; Jensen-Campbell ve Graziano, 2001).

Sorumluluk (öz denetim); düzenli, planlı, disiplinli, sabırlı ve tedbirli olma gibi özellikleri içermektedir. Boyutun diğer ucunda ise dikkati kolay dağılan, dürtüsel ve güvenilmez kişiler yer almaktadır (Johnson ve Ostendorf, 1993; Trapnel ve Wiggins, 1990; MacDonald, 1995).

Duygusal dengesizlik (nevrotiklik); duygusal sıkıntı yaşama ve duyguların aşırı değişiklik göstermesi gibi özellikleri içermektedir. Duygusal dengesizlik düzeyi arttıkça günlük olaylarda stres yaşama ihtimali de artar. Diğer uçta ise sakin olan, aşırı ve uyumsuz duygusal tepkilere eğilimli olmayan kişiler yer almaktadır (Burger, 2006; Gunthert, Cohen, ve Armeli, 1999). Duygusal dengesizlikteki yüksek puanlar kaygıyı, düşük puanlar ise duygusal kararlılığı gösterir. Araştırmacılar nevrotiklik düzeyi yüksek olan bireylerin karmaşık duygularla daha sık uğraştıkları için kuruntulu düşüncelerinin daha çok olduğunu ve uygun olmayan baş etme mekanizmalarının daha sık kullandıklarını belirtmektedir (Sapancı, 2011).

Beşinci boyut diğer dört boyuttan daha karışıktır çünkü farklı araştırmacılar bu beşinci boyutun kapsamını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu boyut bazı araştırmacılar tarafından zeka (Goldberg, 1992), bazıları tarafından kültür (Norman, 1963), bazıları tarafından ise deneyime ve gelişime açıklık (McCrae ve Costa, 1985) olarak ifade edilmektedir. Bu boyut üzerinde en çok fikir birliğine varılan yön deneyime açıklıktır ve analitik, meraklı, yaratıcı, hayal gücü kuvvetli, ilgili alanları geniş, doğal ve açık fikirli olma gibi özellikleri içermektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da (bknz. Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009; Goldberg ve Somer, 2000; Somer ve Goldberg, 1999; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Somer, 1998; Tatar, 2005) kişiliğin beş faktörlü yapıda değerlendirilebildiği ortaya konulmuştur.

2.3.3. Kişiliği Oluşturan Etkenler

Kalıtım, kişilik başta olmak üzere psikolojik özelliklerin açıklanmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Sheldon, Beloff ve Eysenck'in çalışmaları da genlerin kişilik üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Köknel (1997) kişiliğin, insanın doğuştan getirdiği temel yapı olan kalıtım ve çevrenin sürekli etkileşimi sonucunda oluştuğunu belirtmiştir.

Tüm bireyler sosyo-kültürel bir yapı içinde varlıklarını sürdürmektedir ve bu yapı ile birey arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olmaktadır. Kültür de kişiliği etkileyen bir faktör olarak ele alınmaktadır. Sapancı'ya (2011) göre bireyler gelişim sürecinde, içerisinde buldukları sosyal ve kültürel çevreden etkilenirler. Aynı zamanda çevre de bireylerin kişilikleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Kültürel yapının içindeki değişik sosyal gruplar da bireylerin kişiliklerini etkilemektedir (Durna, 2005).

Sosyal yapıdan daha özele indiğimizde ailenin de kişilik üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bireyin içinde yaşayıp geliştiği aile çevresi, bu çevredeki kişilerle olan ilişkileri ve etkileşimi kişiliğin yapılanmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (İlbars, 1987; Yeşilyaprak, 1993). Ailenin çocuk yetiştirme tarzlarının bireylerin kişilik gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu pek çok çalışmada kanıtlanmıştır.

Biyolojik ve toplumsal değişkenlerin yanı sıra bireyin doğup büyüdüğü coğrafi ve fiziki faktörler de kişiliğinin şekillenmesinde etkilidir. Bu faktörlerin etkisi daha çok dolaylı olarak görülmektedir. Bu faktörler toplumun kültürünü ve antropolojik yapısını, bunlar da bireyin kişiliğini etkilemektedir (Koptagel, 1982).

Güler (1989) de kişiliğin bireyin psikolojik, kalıtsal ve sonradan edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve davranış özelliklerini içerdiğini ve içeriden ve dışarıdan gelen uyarıcıların etkisi altında olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerin dışında kitapların, dergilerin, televizyonların ve diğer iletişim araçlarının da kişilik üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.3.4. Savunmacı Kötümserlik ve Kişilik

İyimserlik ve kötümserlik en temel anlamda bir sonuca ilişkin benimsenen bakış açılarıdır. Bunun yanı sıra araştırmacılar, iyimserlik ve kötümserliğin sadece belirli olay

ve olgularla ilgili olmadığını bulmuşlardır. Yani iyimserlik ve kötümserlik durum özelinde değişiklik göstermekle birlikte araştırmacılar bireylerin yaşamın zorluklarına nasıl yaklaştıklarını belirleyen tutarlı bir iyimserlik kötümserlik derecesine sahip olduklarını belirtmektedir (Scheier ve Carver, 1985). Bireyler iyimserlik ve kötümserlikten birini benimseme noktasında tutarlı bir yaklaşım içindedirler ve dolayısıyla bazı araştırmacılar bunu bir kişilik değişkeni olarak ele almış ve iyimserlik/kötümserlik eğilimi olarak adlandırmışlardır (Burger, 2006).

Bireylerin kişilikleri, yaşam bağlamları ve beklentileri farklıdır dolayısıyla hedeflerine doğru ilerleyebilecekleri birden çok yol bulunmaktadır. Bazıları için bu yollar yüksek beklentilerle yola koyulup iyimser yaklaşırken bazıları için stratejik bir şekilde olumsuz beklentiler oluşturmak ve kendini bu beklentilere hazırlamaktır. Savunmacı kötümserlikte olduğu gibi kötümserlerin beklentileri savunma amaçlı olabilir ve kendi kendini gerçekleştiren kehanetlere yol açmayabilir. Savunmacı kötümserlik, pozitif düşünmenin her zaman olumlu sonuçlara yol açacağı yönündeki varsayıma kişiliğin bir sınırlama getirdiğini ileri sürer (Norem, 2001a).

Stratejiler kişiliğin geriye kalanının bir parçasıdır ve kişiliğin geriye kalanı üzerine temellenir. Stratejiler kişiliğimizle, farklı anılarımızla ve dünyayı yorumlamadaki farklı yollarımızla bağlantılıdır (Norem, 2001b). Belirli bir strateji, birey mevcut yaşam görevlerinde o stratejiyi kullandığı sürece ya da bireyin strateji repertuarının geçerli bir parçası kaldığı sürece kişiliğin bir parçasıdır. Teorik olarak stratejiler kişiliğin en çok şekil verilebilir birimleridir (Norem, 1989). Norem (1989), kişilik uyumunun bireylerin kullandıkları stratejilerin kısa ve uzun vadedeki etkililiği ve stratejilerin farklı durumlara yanıt olarak esnek ve duyarlı olma dereceleri açısından ele alınabileceğini belirtmektedir. Bu perspektiften, kişilik, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini düzenleyen ve dünyalarına adapte oldukları araçları oluşturan hedefler ve stratejiler kümesidir (Norem, 1989).

Stratejiler bireylerin kişiliklerinde geniş yapıya (kararlı özelliklerimiz, mizacımız, benlik algımız, geçmiş anılarımız ve deneyimlerimiz) gömülüdür ve bu yapıdan kaynağını alır. Mizaç ve kalıtım, aile çevresi, ev dışındaki çocukluk deneyimleri ve yetişkin olarak seçimlerin hepsi stratejilerin gelişmesini ve alışkanlık olarak kullanımını etkiler (Norem, 2001b).

Bununla beraber karakterimiz de zaman içinde sık kullandığımız stratejilere göre şekillenir. Savunmacı kötümserliği zamanla çok fazla kullanırsak dünyayı içinden gördüğümüz önemli bir objektif ve dünyanın bizi nasıl gördüğünün önemli bir parçası haline gelir. Savunmacı kötümserliği ya da stratejik iyimserliği bir iki kez kullanmış olmayız artık savunmacı kötümser ya da stratejik iyimser oluruz (Norem, 2001b).

Kişilik beş faktör kişilik kuramı açısından ele alınacak olursa genel olarak iyimserlik dışadönüklükle, kötümserlik de duygusal dengesizlikle ilişkilidir (Norem ve Chang, 2002). Savunmacı kötümserlik ise büyük beşli kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik gibi genel negatif duygusal eğilimlerle zayıf fakat pozitif bir korelasyona sahiptir (Norem, 2001a).

2.3.5. İlgili Çalışmalar

Kişilik çok köklü bir geçmişe sahip ve her kültürde ele alınıp incelenen bir araştırma konusudur. Dolayısıyla kişilikle ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Fakat literatürde kişilik, savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik ve kaygı değişkenlerini bir arada ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu değişkenlerden yalnızca ikisini birlikte ele alan çalışmalara rastlanılmıştır. Aşağıda kişilik ile araştırmanın diğer değişkenlerini birlikte ele alan akademik bağlamdaki çalışmalardan örnekler özetlenmiştir.

Hergüner (2016) tarafından beş faktör kişilik özellikleri ve duygusal zekanın İngilizce yabancı dil sınıflarındaki akademik başarıyı yordayıcı gücünü ölçmek üzere gerçekleştirilen çalışmada üniversiteye devam eden 211 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda beş faktör kişilik özellikleri ve algılanan duygusal zekanın dil becerilerinde akademik başarı kabiliyetini ve not ortalamasını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kişilik özellikleri ile algılanan duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı ölçüde negatif ilişki bulunmuştur.

Alkış (2015) da kişilik özellikleri, motivasyon ve ikna prensiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırması kapsamında öğrencilerin davranışlarını etkilemek için akademik performans üzerine etkili ikna stratejileri belirlemeyi ve hangi ikna stratejisinin kimin üzerinde etkili olduğunu belirleyecek kişilik ve ikna stratejileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlayan Alkış (2015), kişiliğin strateji seçiminde etkili

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, diğer stratejilere kıyasla uyumluluk en hassas, deneyime açıklık ise en az duyarlı kişilik özelliğidir.

Kişiliği akademik bağlamda inceleyen Sapancı (2011), 1207 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada kişiliğin dışadönüklük dışındaki faktörlerinin, öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyini etkilediğini ve bilişüstünün de akademik başarıyı etkilediğini, diğer bir ifadeyle kişilik ile akademik başarı arasındaki ilişkinin bilişüstü aracılığı ile sağlandığını bulmuştur.

Noftle ve Robins (2007) tarafından gerçekleştirilen, öğrencilerin genel not ortalamasının ve akademik yeterlik sınavından (SAT) aldıkları puanların beş kişilik faktörü ile ilişkisinin incelendiği çalışmada; büyük beşli faktörleri arasından deneyime açıklık boyutunun SAT sözlü sınav puanlarındaki başarının en güçlü yordayıcısı ve sorumluluk boyutunun da lise ve üniversite genel not ortalamalarındaki başarının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Blickle (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin genel not ortalamasındaki varyansın %17'sinin kişilik ve öğrenme stratejileri tarafından açıklandığı bulunmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen path analizi sonucunda öğrenme stratejilerinin kişilik özellikleri ve not ortalaması arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Furnham, Chamorro-Premuzic ve McDougall (2003), akademik performansın yordayıcıları olarak kişilik, bilişsel yetenek ve zekayla ilgili inançları incelemişlerdir. Akademik performansla sorumluluk arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, dışadönüklük arasındaki ilişkinin ise negatif yönlü olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda beş faktör kişilik özelliklerinin akademik başarıyı yordamada, bilişsel yetenek, zekayla ilgili inançlar ve cinsiyetten daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kişilik özelliklerinin akademik başarıyı yordayıcılığının test edildiği bir araştırma da Chamorro-Premuzic ve Furnham (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı ölçütü olarak final sınavları, yılsonu projeleri, makale yazma, öğretmen tahminleri gibi çeşitli değişkenleri alan araştırmacılar, verileri üç yıl boyunca boylamsal olarak toplamışlardır. İki farklı örneklemden birincisinde sorumluluk, başarıyı pozitif

yönde; nevroitiklik ise negatif yönde etkilemiştir. Eysenck tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılarak kişiliğin ölçüldüğü ikinci örneklemede ise nevrotizim, dışadönüklük ve psikotizm faktörleri sınav sonuçlarındaki varyansın yaklaşık %17'sini açıklamıştır.

Üniversite öğrencileri üzerinde akademik başarının zihinsel yetenek, öğrenme stili, kişilik ve başarı motivasyonu ile birlikte araştırıldığı bir çalışmada da Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000), akademik başarı ile sorumluluk arasında pozitif, dışadönüklük arasında negatif bir yönde bir ilişki bulurken; deneyime açıklık, uyumluluk ve nevroitikliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde ilişki vermediğini bulmuştur.

Sharpe, Martin ve Roth (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre kişiliğin deneyime açıklık dışındaki dört boyutu iyimserlikle ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmaya göre uyumluluk ve sorumluluk da iyimserlikteki varyansın bir miktarını açıklamıştır fakat en büyük katkı nevroitiklik ve dışadönüklükten kaynaklanmıştır.

Lisans öğrencilerinin başarılarını yordamada beş faktör kişilik özelliklerinin katkısını inceleyen bir başka çalışma da Komarraju, Karau ve Schmeck (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sorumluluk, deneyime açıklık, nevroitiklik ve uyumluluğun akademik başarının %14'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada akademik başarının yanı sıra akademik motivasyon üzerinde de kişiliğin yordayıcılığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda sorumluluk ve deneyime açıklığın içsel motivasyonun varyansının %17'sini; sorumluluk ve dışa dönüklüğün dışsal motivasyonun %13'ünü; sorumluluk ve uyumluluğun da toplam motivasyon varyansının %11'ini açıkladığı bulunmuştur. Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic'in (2011) gerçekleştirdikleri ve kişilikle akademik başarı (GANO) ilişkisini öğrenme stillerini de dâhil ederek inceledikleri çalışmada da deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur.

Bunevicius, Katkute ve Bunevicius (2008), strese açıklık, kaygı ve depresyon belirtileri ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 411 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada kaygı puanlarının kişiliğin duygusal dengesizlik boyutu ile negatif yönde; strese açıklık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki verdiğini bulmuştur. Diğer boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Komaraju ve Karau (2005), üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada akademik motivasyonun üç temel faktörü olan katılım, başarı ve kaçınma (engagement, achievement, avoidance) ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmuştur. Katılım motivasyonu deneyime açıklık ve dışadönüklük tarafından; başarı motivasyonu sorumluluk, nevroitiklik ve deneyime açıklık tarafından açıklanmıştır. Kaçınma motivasyonu ise nevroitiklik ve dışadönüklük tarafından pozitif yönde, sorumluluk ve deneyime açıklık tarafından negatif yönde açıklanmıştır.

Üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılan akademik başarı ile kişilik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların meta analizini gerçekleştiren Trapmann, Hell, Hirn ve Schuler (2007), 1980 yılından bu yana yayımlanmış 58 çalışmadaki 258 korelasyon kat sayısını çalışmalarına dahil etmişlerdir. Sonuçlar kişiliğin akademik başarı üzerindeki etkisinin başarı kriterine bağlı olduğunu göstermiştir. Bu meta analiz çalışması sonuçlarına göre nevroitiklik boyutu akademik doyum ile negatif, sorumluluk boyutu ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Dışadönüklük, deneyime açıklık ve uyumluluğun ise akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Gerçekleştirilen moderatör analizi ise dışadönüklük boyutunun başarı üzerindeki yordayıcılığında kültürün rolü olduğunu göstermiştir.

Moutafi, Furnham ve Tsaousis (2006) de zeka ve nevroitiklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 213 katılımcıyı kaygı düzeylerine göre yüksek ve düşük olmak üzere iki gruba ayırdıkları çalışmada gerçekleştirilen analizler nevroitiklerin sınav kaygısından etkilenme olasılıklarının daha fazla olduğunu göstermiştir. Yüksek kaygı grubunda nevroitiklik zeka ile ilişkili bulunmuştur fakat düşük kaygı grubundaki bireylerin analizlerinde böyle bir ilişki elde edilmemiştir. Sınav kaygısının etkisi çıkarıldığında ise nevroitiklik zeka ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Araştırmacılar, nevroitiklik ve zeka arasındaki ilişkinin sınav kaygısı aracılığı ile sağlandığını belirtmişlerdir.

Kişilik ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bazı noktalarda birbiriyle tutarlılık gösterirken bazı noktalarda büyük farklılıklar taşımaktadır. Önceki çalışmaların değerlendirilmesine dayanan daha genel düzeydeki araştırmalar incelendiğinde O'Connor ve Paunonen (2007) tarafından gerçekleştirilen meta analiz

çalışması ve Nofle ve Robins (2007) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması çalışması beş kişilik faktörü arasında akademik başarı ile ilişki düzeyi en yüksek olanın sorumluluk olduğunu belirtmektedir. Sorumluluk özellikleri gösteren öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksektir. Diğer kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişki ise net değildir. Kaygı ile kişilik incelendiğinde kaygının, en çok beş faktördeki nevrotiklik ile ilişkili olduğu sonucunun elde edildiği görülmektedir. Bu ilişki akademik bağlamda incelenecek olursa zeka ile nevrotiklik ilişkisinin sınav kaygısı aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Kişilik ile mevcut araştırmanın diğer değişkenleri olan bilişsel esneklik ve savunmacı kötümserlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır. Gerçekleştirilen bu sınırlı sayıda araştırma sonucuna göre bilişsel esneklik, dışadönüklük ve uyumluluk ile pozitif yönde ilişkilidir. Savunmacı kötümserlik ise nevrotiklik ile pozitif, dışadönüklük ve deneyime açıklık ile negatif yönlü ilişkilidir.

Kişilikle bilişsel esneklik arasındaki ilişkiye bakılacak olursa araştırmacıların bilişsel esnekliğin de içinde yer aldığı bilişsel kişilik özellikleri ile beş faktör özellikleri arasında benzerlikler olduğu sonucuna ulaşan bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmada Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin dışadönüklük ve uyumluluk ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Kişilik ve savunmacı kötümserlik ilişkisine bakıldığında ise savunmacı kötümserliğin, büyük beşli kişilik özelliklerinden nevrotiklik gibi genel negatif duyuşsal eğilimlerle zayıf fakat pozitif bir korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde savunmacı kötümserliğin dışadönüklük ve deneyime açıklık ile korelasyonu da zayıftır fakat nevrotiklikten farklı olarak bu korelasyon negatif yönlüdür (Norem, 2001a).

2.4. Kaygı

Azımsanmayacak sayıda öğrenci sınava ilişkin değerlendirmeyi aynı zamanda kendi kişiliğine ve öz varlığına ilişkin bir değerlendirme olarak görür. Bu düşünce kaygıya neden olur. Bu kaygının meydana getirdiği biyolojik değişiklikler akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bozar ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bu nedenle kaygı, eğitim başta olmak üzere pek çok alanda önemli görülmektedir.

2.4.1. Kaygı

Kaygı, ruh sağlığı ve eğitim başta olmak üzere pek çok akademik disiplin tarafından ele alınan bir kavramdır ve hayatın her alanında farklı düzeylerde de olsa hemen herkes tarafından deneyimlenen bir duygudur. Bireylerin hayatında ciddi bir yere sahip olması ve etkileri nedeniyle uzun yıllardır araştırılarak gelmiştir.

Freud (1994), kaygıyı egonun bir işlevi olarak tanımlamaktadır. Korku ve kaygı kavramlarını birbirinden ayıran Freud (1994), korkunun bir nesnesinin olduğunu fakat kaygının duruma ait olduğunu belirtmektedir. Fobilerden farklı olarak kaygı tek bir dışsal uyarı ile sınırlı değildir ve sürekli ve yaygın kaçınma davranışıyla birlikte görülmez.

Kaygı, bireyin mevcut durumu, kişiliğine yönelik bir tehdit olarak algıladığı durumda verdiği psikolojik tepkidir (Spielberger ve Vagg, 1995). Eysenck'e (1992) göre kaygı, tehdit edici durumlarda oluşan duygusal ve güdüleyici bir durumdur. Öner (1977) kaygıyı, bireylerin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladıkları ve etkilerinin hoş olmadığını düşündükleri dışsal bir uyarıcıya bağlı olarak bireylerde oluşan bir ruh hali şeklinde tanımlamıştır (Öner ve Le Compte, 1985). Köknel (1997) de kaygıyı endişe, kuruntu, korku, telaş ve üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan duygu durumu olarak tanımlamıştır.

Baltaş'a (2005) göre kaygı, bireylerin bir uyarı ile karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları bir uyarılmışlık halidir ve bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini göstermektedir. Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı (1998) tarafından yapılan daha geniş kapsamlı bir tanıma göre ise kaygı; bireylerin bir tehlikeyi olduğundan daha abartılı olarak kendi ilgi ve beklentileri doğrultusunda yorumlayıp olumsuz duygular yükleyerek hissettikleri kızgınlık, umutsuzluk, bunaltı, sıkıntı ve endişe duygusudur.

Kaygının duygusal, davranışsal, zihinsel ve fizyolojik pek çok etkisi vardır ve bu etkiler bireyden bireye farklı şekillerde gözlemlenmektedir. Günlük hayatta kaygı, insanı bazen yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik ederken, bazen de yaratıcı ve yapıcı davranışları engeller ve huzursuzluk yaratır (Başarır, 1990). Kaygının duygusal etkileri arasında; sinirlilik, üzüntü, ilgisizlik, yorgunluk; davranışsal etkileri arasında; uyku ve yeme düzeninde değişiklikler, saldırgan davranışlar, titreme; zihinsel etkileri arasında konsantrasyon; ve karar verme zorluğu ve unutkanlık ve fizyolojik etkileri arasında; göz

bebeklerinin genişlemesi, midenin kasılması, karın ağrıları, adrenalın salınımı, damarlarda daralma, nabzın artması ve sindirim sisteminin durarak sistemdeki kanın beyin ve kaslara yönelmesi gibi etkiler yer almaktadır (Baltaş ve Baltaş 1996; Başarır, 1990; Mayer, 2008; Spielberger ve Vagg, 1995).

Yüksek kaygı düzeyi özellikle öğrenmede bireylerin konuya yoğunlaşmalarını zorlaştırır ve genellikle başarısızlığa sebep olur. Eysenck'e (1992) göre kaygı bilişsel görevler ve performans alanları arasında olumsuz etkiler yapmaktadır. Genellikle kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin başarısı düşüktür (Hembree, 1988; Ulusoy, 2006). Diğer taraftan Freud gibi bazı bilim insanları da kaygının çeşitli işlevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu işlevler arasında; çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme yer almaktadır (Geçtan, 2006). Spence (1960), kaygıyı organizmanın kapasitesini tam verimle kullanabilmesi için gerekli olan harekete geçirici güç olarak tanımlamaktadır. Spence'e (1960) göre de kaygı, performans üzerinde kolaylaştırıcı şekilde etki etmekte ve öğrenme hızını artırmaktadır.

Gerçekleştirilen nörolojik incelemeler kaygının, beyindeki amigdala, hipotalamus ve beyin sapı bölümleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Davis, 1992). Ayrıca araştırmalar, beyinde katekolamin (stres sırasında salgılanan nörotransmitter) miktarındaki artışın hafızada tutulan veriyi artırdığını, yakın bilgilerin hatırlanmasını düzenlediğini ve hafıza depolanmasını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da öğrenme için belirli bir düzeyde stresin yol açtığı kaygıya ihtiyaç olduğunu, herhangi bir kaygı olmadan öğrenmenin zor olduğunu göstermektedir (Baltaş, 2005).

Alpert ve Haber (1960), kaygının performans üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Olumlu ve olumsuz etkilere sahip olan kaygıları birbirinden ayıran araştırmacılar bireylerin bu iki kaygı türüne değişik oranlarda sahip olabileceğini, bazı bireylerin ikisini birden deneyimlerken bazılarında iki kaygı türünün de olmayabileceğini ifade etmektedirler.

Ayrıca kaygının durumluk ve sürekli olmak üzere iki türünün olduğu belirtilmektedir. Tehlikeli durumların varlığında ortaya çıkan geçici ve normal kabul edilen kaygı durumluk kaygı iken çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan ve sürekli huzursuzluk şeklinde kendini gösteren kaygı sürekli kaygıdır. Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği subjektif kaygıdır; sürekli kaygı ise bireyin kaygı

yaşantısına olan yatkınlığıdır. Sürekli kaygı yaşamaya yatkın bireyler diğer bireylere oranla daha fazla ve daha sık durumluk kaygı yaşarlar ve nesnel ölçütlere göre nötr olan durumlarda bile kolaylıkla kaygılanabilirler (Öner ve Le Compte, 1985). Kaygıya ilişkin bu genel bakışın ardından bir sonraki başlıkta farklı teorik yaklaşımların kaygıyı nasıl açıkladıklarına değinilmektedir.

2.4.2. Farklı Teorik Yaklaşımlar Açısından Kaygı

Psikanalitik bir perspektiften kaygı, ilk travmaların sonucunda oluşmuş ilkel korkuların bellek izleridir (Parman, 2004). Psikanalitik kuram, id ve ego arasında yaşanan ve varlığı fark edilmeyen bilinçdışı çekişmenin, kaygının temel sebebi olduğunu belirtmektedir. Kaygının, kaynağını bilinçdışı etkenlerden almasından dolayı, bireyler kaygıya sebep olan faktörleri tam olarak algılayamaz ve bu durum üzüntü, korku ve endişeyi beraberinde getirir (Davison ve Neale, 2004). Klasik psikanalitik kurama göre gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi olmak üzere üç tür anksiyete bulunmaktadır. Kaygı her bireyin hissedebileceği bir duygudur. Mantık dışı olan ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olan ise nevrotik kaygıdır (Geçtan, 2006). Adler'e göre ise kaygıya neden olan şey bireylerdeki aşağılık duygusudur. Karen Horney de korku ve kaygı arasındaki farka dikkat çekmiş ve korkunun insanın karşı karşıya geldiği tehlike ile orantılı bir duygu olduğunu, kaygının ise durum ile orantısız hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki olduğunu belirtmiştir (Geçtan, 1984).

Bilişsel terapiye göre hatalı düşünceler bireyde kaygı yaratmaktadır ve bu durumla baş etmek için bilişsel yeniden yapılandırmalar kullanılmalıdır (Öner Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006). Varoluşçu Psikiyatri'nin kurucularından May ise kaygının olumlu (tedirgin edici durumlarla yüzleşmeyi göze alarak bireyin kendine yeni yaşam imkanları oluşturmasını sağlayabilen) ve olumsuz (bu imkanlardan kaçıp dar bir çerçeve içine sınırlanmaya neden olarak acı ve mutsuzluk verebilen) olmak üzere iki yönünün olduğunu belirtmektedir (Geçtan, 2006).

Akılcı duygusal davranışçı terapiye (ADDT) göre kaygının ortaya çıkmasındaki neden mantık dışı inançlardır. Örneğin sınav kaygısı açısından sınavın tehlikeli bir durum olarak düşünülmesi kaygıya yol açar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). ADDT'de amaç, danışanların akılcı olmayan düşünce ve olumsuz inanç sistemlerinin yerine daha akılcı

ve daha gerçekçi inançları koymaktır (Ellis, 2002). Kaygı ile çalışırken de bu tür müdahale yöntemleri kullanılmaktadır.

Geşalt yaklaşımına göre ise kaygı, şimdi ile gelecek arasındaki boşluk olarak tanımlanmaktadır. Kaygının daima gelecekle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin şimdi ile gelecek arasındaki boşluğu planlar yaparak, beklentiler oluşturarak doldurmaya çalışmaları ve bugünü yaşamamalarından dolayı kaygı yaşadıkları savunulmaktadır (Perls, 1969).

Bu teorik yaklaşımlar dışında araştırmacılar tarafından sınav kaygısını açıklayan farklı modeller de geliştirilmiştir. Öz değer modeline göre sınav kaygısı, başarısızlığa ya da başarısızlık olasılığına karşı bir tepkidir ve akademik olarak yerersizlik fark edildiğinde gelişir. Aynı zamanda başarısız öğrenciler için de bir savunma taktiğidir (Zeidner, 1998). Biliş Dikkat Modeli (Wine, 1971), Bilgi-Süreç Modeli, Sosyal Öğrenme Modeli de kaygıyı özellikle de sınav kaygısını açıklayan modellerdendir. Farklı modeller sınav kaygısında dair farklı nedenleri öne sürmektedirler. Bu nedenler kısaca özetlenecek olursa, bireylerin sınav anında bilişsel dikkatlerini kendileri ile ilgili negatif düşüncelere yönltemeleri, çalışma alışkanlıkları ile ilgili yetersizlikleri ve öğrenmede ve hatırlamada sıkıntı yaşamaları sınav kaygısının nedenleri olarak görülmektedir.

2.4.3. Sınav Kaygısı

Yıldırım (2007) üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada bu tür yüksek risk taşıyan sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. 844 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin %36'sının depresif, %42'sinin ise yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu bulmuştur. Baltaş'a (2005) göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin genel kaygı düzeyleri ameliyata girecek olan hastaların kaygı düzeyinden yüksek bulunmuştur. Bireylerin hayatının her anında karşı karşıya kalabilecekleri ve bu denli ciddi etkilere sahip olabilen kaygının farklı türleri tanımlanmıştır. Bunlar arasından en çok çalışılanlardan biri ise sınav kaygısıdır.

Spielberger sınav kaygısını, *bireyin değerlendirme durumlarında aşırı kuruntuya, olumsuz düşüncelere, zihinsel dağınkılığa, gerilime ve fizyolojik uyarılmalara karşı tepki gösterme eğilimi* olarak tanımlar (Spielberger ve Vagg, 1995). Adana ve Kaya

(2005) da sınav kaygısını, değerlendirilme ortamlarında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğeler barındıran hoşlanılmayan bir duygu olarak tanımlamaktadır. Erkan (1991) ise sınav kaygısının, sınavlarda ya da genel olarak değerlendirilme durumlarında; fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip yoğun bir gerginlik durumu olduğunu belirtmiştir.

Bazı araştırmacılar (Liebert ve Morris, 1967; Morris, Davis ve Hutchings, 1981; Anderson ve Sauser, 1995; Elliot ve Gregor, 1999; Moore, 2006) sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık boyutlarından oluştuğunu vurgulayarak sınav kaygısını; değerlendirilme durumlarında bireylerin istenmeyen kuruntu ve duyuşsallık hissetmesi olarak tanımlamaktadırlar. Sınav kaygısının kuruntu alt boyutu öz eleştiri gibi bilişsel (Anderson, ve Sauser, 1995; Elliot ve Gregor, 1999), duyuşsallık alt boyutu ise kalp çarpıntısı ve gerginlik gibi fizyolojik ve duygusal tepkiler ile kendini göstermektedir (Deffenbacher, 1980; Morris, Davis ve Hutchings, 1981; Elliot ve Gregor, 1999). Kuruntu boyutu; sınav anında bireylerin yapılması gerekeni yapamayacaklarına ve karşılaştıkları problemleri çözemeyeceklerine inanmalarına ve olumsuz düşüncelerle dikkatlerinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyuşsallık boyutu ise, otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır ve sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturur (Spielberger ve Vagg, 1995).

Sınav kaygısının nedenlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda, sınav kaygısının kaynağı konusundaki görüşler iki temel hipotez üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu görüşlerden birincisi, öğrenme ve çalışma becerileri yetersiz olan öğrencilerinin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları yönündedir. Bu öğrenciler bilgiyi tekrar hatırlayabilmek için gerekli olan örgütleme becerilerinden yoksundur ve bu nedenle sınav ortamında yüksek düzeyde kaygı yaşarlar (Boujon ve Quaireau, 1997; akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003). İkincisi ise sınav anında olumsuz düşünceler geliştiren öğrencilerle ilgilidir. Olumsuz deneyimler, bazı öğrencilerin kendilerine dair olumsuz düşünmesine neden olmaktadır ve sınav anında öğrencilerde başarısız olacağı şeklinde bir önyargı ve öğrenilmiş çaresizlik oluşturmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Kaygının kaynağına dair yapılan çalışmalardan daha büyük bir alanı kapsayan bir çalışma konusu da kaygının etkileridir. Kaygının bireylerin; fizyolojik, psikolojik ve davranışsal bütünlüğü üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Sınav kaygısının performansı olumsuz etkilediği yani sınav kaygısı yüksek olanların düşük olanlara kıyasla performanslarının zayıf olduğu bulgusuna ulaşılan pek çok çalışma vardır (bknz. Benjamin, 1981; Owens, 1996; McEwan ve Goldenberg, 1999; Hancock, 2001; Cassady ve Johnson, 2002; Cassady, 2004). Özellikle de öğrenciler, sınavlara aşırı önem verdiği; bu sınavlara, kişiliklerinin test edileceği ve kabul görülmelerinin sınavlara bağlı olduğu yönünde anlamlar yüklediklerinde sınav kaygısı zarar verici olabilmektedir.

Düşük düzeyde sınav kaygısı zararlı olmayabilir hatta öğrencileri motive ederek çabasını ve performansını artırabilir (Baymur, 1996; Eysenck, 1979) Diğer taraftan kaygı düzeyinin artması, öğrenme ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (McDonald, 2001; Şahin, Günay ve Batı, 2006). Diğer bir ifadeyle Bacanlı'nın (1997) da belirttiği gibi, kaygının öğrenme üzerindeki etkisi bireyden bireye değişir fakat genel olarak kaygının çok yüksek ve çok düşük düzeyde olması öğrenmeyi olumsuz etkilerken, orta düzeyde olması ise öğrenmeyi kolaylaştırır. Nitekim Özer'e (2008) göre kaygıyla baş ederken, aşırı bir rahatlık ve gevşemeden ziyade kaygıyı temkinli bir duyguya dönüştürme ya da olması gereken temkinliliği kaygı düzeyine çıkarmama hedeflenmelidir. Sargın (1990) da kaygının bireyler üzerindeki etkisinin zeka düzeyine bağlı olduğunu belirtmiş ve kaygının etkisinin zeka düzeyi yüksek bireylerde olumlu, zeka düzeyi düşük bireylerde ise olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

Yerkes ve Dodson (1908'den akt. Sapp, 1999) da optimum performans için kaygının orta düzeyde olması gerektiğini savunmuştur. Kaygı düzeyinin performans ve başarı üzerindeki etkisinin sınavın zorluk düzeyi ile ilişkili olduğunu belirten çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Buna göre kolay görevlerde sınav kaygısının artması performansı iyileştirirken, karmaşık görevlerde sınav kaygısının artması performans üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bunun sebebi, yüksek sınav kaygısı nedeniyle karmaşık görevlerde dikkatin konu dışında başka yönlere kaymasıdır (Sapp, 1999).

Performans ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan biri de Scovel'dır. Scovel (1978), kaygı ve başarı ilişkisine dair gerçekleştirilen çalışmaları incelemiş ve kaygının iki türünün olduğunu öne sürmüştür. Buna göre kaygı türleri öğrenme sürecinde başarıya ulaşmayı engelleyen olumsuz/engelleme kaygı (debilitating anxiety) ile başarının elde edilmesine katkı sağlayan olumlu/kolaylaştırıcı kaygı (facilitating

anxiety) şeklindedir. Olumsuz kaygı, öz-güven ve öz-yeterlik gibi olguları olumsuz yönde etkileyen ve öğrencilerin başarıya olan inançlarını azaltan kaygı türüdür. Bu kaygı bireyi kaçınma davranışına motive eder. Diğer taraftan olumlu kaygı ise, öğrencileri öğrenme sürecine karşı motive eden, istek, çaba ve performansı artırıcı yönde fayda sağlayan kaygı türüdür ve bireyi yaklaşma davranışına motive eder. Scovel (1978) kaygının olumlu etkisinin öğrencileri alarında tutarak kolaylaştırıcı bir işlev görmesiyle gerçekleştiğini savunmuştur. Normal bireylerde bu iki kaygı türünün birlikte bulunduğunu belirtmektedir.

Sınav kaygısı ile ilgili gerçekleştirilen erken dönem çalışmalar incelendiğinde böyle bir ayrımın o zamanlardan itibaren yapıldığı görülmektedir. Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Alpert, girdiği sınavlarda üzerinde hissettiği baskının başarısız olmasına neden olduğunu diğer taraftan arkadaşı Ralph Haber'in ise bu baskı sayesinde daha iyi sonuçlar elde ettiğini fark etmiştir. Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda kaygılı öğrencilerin iki tip olduğu fikri gelişmiştir. Bunlardan birincisi, kaygı nedeniyle başarısında düşüş yaşayanlar, ikincisi de başarılı olma kaygısı ile motive olup başarılı olanlardır (Goleman, 1999).

Dolayısıyla yüksek sınav kaygısının azaltılması bazı bireylerin gerçek performanslarını ortaya koyabilmeleri açısından elzem görülmüş ve bu amaçla farklı müdahale teknikleri ile çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Sınav kaygısını azaltmada sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme, kaygı yönetimi eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel duyuşsal eğitim, stres aşılama, bilişsel davranışsal değişiklik ve hipnoz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen müdahaleler ve farklı beceri eğitimleri verilmektedir (Jones ve Petruzzi, 1995; Beck, Emery, Greenberg, 1996; Ergene, 2003; Konyalıoğlu, 2013).

Bu araştırma akademik bağlamda ve yüksek risk barındıran bir sınava hazırlık döneminde çalışılmasına rağmen kaygı değişkeni olarak sınav kaygısı değil durumluk ve sürekli kaygı seçilmiştir. Bunun nedeni; bu çalışmanın akademik başarı ölçütü olarak alınan üniversiteye giriş sınavının önemi ve bu sınava toplum tarafından yüklenen anlam nedeniyle sınav kaygısının genellenerek sınavın ötesinde büyük oranda hayatın pek çok alanına aksettiğinin ve hayatın genelinde hissedildiğinin düşünülmesidir. Ayrıca yakın zamanda Türkiye koşullarından gerçekleştirilen bir doktora tezinde de (bkz. Dalkıran, 2012) ortaöğretime geçiş sınavına girecek öğrencilerin daha çok sınav

kaygısı yaşadıkları fakat bu araştırmanın da katılımcılarını oluşturan yüksek öğretime geçiş dönemindeki öğrencilerin durumluk sürekli kaygılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu gerekçeler nedeniyle çalışmanın kaygı değişkeni durumluk ve sürekli kaygı olarak belirlenmiştir.

2.4.4. Savunmacı Kötümserlik ve Kaygı

Kaygı, bilişsel performanslarımızı etkiler çünkü görev üzerine odaklanmamızı zorlaştırır. Kaygı psikolojik etkilerinin yanı sıra konsantrasyonu etkilediği için zihinsel performansa da zarar verir. Diğer taraftan pek çok olumsuz duygu gibi kaygı da bir amaca hizmet eder. Kaygı ve korku ile birlikte artan psikolojik uyarılma tehlikeli durumlarda adaptif olan “savaş ya da kaç” tepkisini kolaylaştırabilir. Bazı düzeylerdeki uyarılma adaptiftir çünkü çevredeki işaretlere dikkat etmemize yardım eder (Norem, 2001b).

Negatif olasılığın gerçekleşme ihtimali yüksek olduğunda ya da olasılık düşük olsa da sonuç önemli olduğunda kaygı meydana gelebilir. Böyle bir durumda kaygıyla mücadele ve aşırı güvenin zararlı etkilerini önlemek için savunmacı kötümserlik gibi bir stratejinin kullanımı avantajlı olabilir (Cantor ve Norem, 1989). Caplan (1964), etkili yönetildiğinde stres verici olayların güveni ve gelecek olaylarla ilgili baş etme becerilerini geliştirebileceğini belirtmiştir. İşte savunmacı kötümserlik de stres verici olaylara dair bir baş etme stratejisidir ve bu baş etmenin en azından bazı bireyler için etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınav kaygısı performansı dikkat üzerinden etkilemektedir. Sınav öncesinde ve sınav esnasında tamamen sınav üzerine yoğunlaşması gereken dikkat, bireyin kendi düşünceleri ve olası olumsuz sonuçlara dair düşünceler nedeniyle dağılmakta ve dolayısıyla performansını zayıflatmaktadır (Kurt, 2006). Savunmacı kötümserler meydana gelme ihtimali olan bu olumsuz sonuçları değerlendirilme anından daha önce düşünüp zihinlerinde canlandırmaktadırlar ve sınav anında bu tür düşüncelere kapılmamaktalar. Savunmacı kötümserliğin kaygıyı regüle edici etkisinin kaynağını bu noktadan aldığı düşünülmektedir.

Sınav kaygısının başarıyı olumsuz etkilemesi konusunda ileri sürülen bir neden de sınav kaygısının öğrencilerin sınava karşı ilgilerini ve çabalarını azaltmasıdır. Dolayısıyla

sınav kaygısı öğrencilerin, öğrenme için gerekli motivasyonlarını azaltmaktadır (Bozkurt, 2012). Özellikle uzun süreli ve fizyolojik sonuçlara uzanan kaygı yaşantıları, öğrenme sürecinde ilginin yok olmasına, performansın düşmesine ve başarısızlığa neden olabilmektedir (Akpur, 2015). Sınav kaygısının başarı üzerindeki olumsuz etkilerinin nedeninin çabayı azaltma yönündeki etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Savunmacı kötümserlik açısından bakıldığında ise kaygının bireylerin çaba ve motivasyonlarını azaltmadığı bilinmektedir. Hatta kaygının motivasyon olarak işler hale getirildiği belirtilmektedir. Dolayısıyla kaygıya rağmen çabanın azaltılmadığı savunmacı kötümserlik gibi durumlarda kaygının olumsuz etkilerinin azalacağı sonucu çıkarılabilir.

Savunmacı kötümserler kaygılı hisseden bireylerdir (Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem, 2001a,b; Norem ve Chang, 2002; Spencer ve Norem, 1996). Bazıları özellikle yeteneğini, bilgisini ve yeterliliğini sergilemek zorunda kaldığı başarı ile ilgili durumlarda kaygılı hisseder. Savunmacı kötümserliği kullanan kişilerin kaygılı oldukları ve bu kaygılarının kendileri için problem oluşturduğu göz ardı edilirse savunmacı kötümserlik çok anlamlı gelmeyebilir (Norem, 2001b; Norem ve Chang, 2002). Fakat kaygı savunmacı kötümserler için önemli bir düğüm noktasıdır (Norem, 2001a). Peres ve diğerlerine göre (2002), savunmacı kötümserlik stratejisi performansı iyileştirme amacından ziyade kişinin kendisini kaygının negatif etkilerinden korumak ve başarısızlıktan kaçmak için kullanılır.

Savunmacı kötümserler kaygılarını bastırmaz, kaygılarını yaşarlar hatta her şeyin kötü gideceğini düşünerek kaygıyı kızıştırırlar (Norem, 2001b). Bu strateji geçmişe ait değil yeni bir duruma ait ya da geleceğe ait bir duruma dair kaygıyı kullanır. Bu kaygı söz konusu strateji için en olumlu sonucu ortaya çıkaracak bir planlama sürecini başlatır (Wright, 2014). Savunmacı kötümserler gelecek olaylara dair endişelenmelerine rağmen, hareketsiz kalmaz ve çaresizlik yaşamazlar, kaygıları bu bireylerin bu senaryoları önlemek için aktif planlar yapma çabalarını artırır (Lim, 2009). Ayrıca savunmacı kötümserlerin kaygıları performans sonrasında devam etmez (Showers ve Rubin, 1990).

Bir savunmacı kötümser beklentilerini düşürerek üzerindeki baskının bir kısmını kaldırır ve bu da bireyin daha az kaygılı hissetmesini sağlar. Zihinsel prova süreci de

savunmacı kötümserlerin kaygılarını etkili bir şekilde işleve koymalarına ve olumlu motivasyona dönüştürmelerine yardım eder (Norem ve Chang, 2002).

Savunmacı kötümserlik kaygıya karşı bir tepkidir, kaygıyı başlatan neden değildir. Bir savunmacı kötümser, negatif sonuçların çeşitliliğinden yorulduğunda kaygısına daha az, elindeki göreve daha fazla odaklanabilir. Kaygısını yönetmeyi başarabilmiştir, böylece yoğunlaşmış ekili bir şekilde çalışabilir. Savunmacı kötümserlik kısa ve detaysız felaket senaryolarının arttırdığı kaygı duygusunu, daha odaklanmış ve daha az korkutucu sayılabilecek “neler olabilir?” ve “önlemek için neler yapılabilir?” endişelerine dönüştürür (Norem, 2001b).

Kaygılı bireyler kaygılı olduklarında iyi plan yapamazlar. İlişkisiz şeyler ve kendi duyguları dikkatlerini dağıtır ve önemli bileşenleri unutabilirler. Savunmacı kötümserler, kötümser beklentilerini ve zihinsel provalarını etkili plan yapabilecekleri aşamaya ulaşmak için kullanabilirler ve buraya ulaştıktan sonra planlardan eylemlere geçebilirler. Savunmacı kötümserlikleri olmazsa bu kaygılı bireyler kaygılarının kurbanı olabilirler. Ters gidebilecek bir duruma ilişkin zihinsel provalar, kaygılarını daha spesifik ve odaklanmış bir hale getirir ve böylece bu durumu önlemeye dair plan yapma uygulamaya geçebilirler (Norem, 2001b).

2.4.5. İlgili Çalışmalar

Kaygı, hayatın her alanında farklı düzeylerde de olsa hemen herkes tarafından deneyimlenen bir duygudur dolayısıyla bireylere dair ciddi bir gerçekliği oluşturmaktadır. Hem bireylerin hayatındaki yeri hem de etkileri kaygının geniş çaplı incelenmesine ve çok sayıda araştırmaya konu edilmesine neden olmuştur. Sosyal kaygı, ölüm kaygısı ve sınav kaygısı gibi kaygının özelleştirilmiş formları tanımlanmış ve bu alanlara dair de pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kaygının doğasını, çeşitli alanlardaki performans etkisini ve nasıl azaltılabileceğini araştırmaya odaklanmaktadır. Mevcut çalışma akademik bağlamda gerçekleştirildiği için bu başlık altında daha çok akademik alandaki çalışmalara yer verilmiştir.

Sınav kaygısı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak, sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, sınav kaygısı düşük olan bireylere göre, sınavlarda daha düşük performans gösterdikleri görüşünü destekler

niteliktedir (Benjamin, 1981; Cassady ve Johnson, 2002; Cassady, 2004; Hancock, 2001; Lagozzino, 2008; McEwan ve Goldenberg, 1999; Owens, 1996).

Alyaprak (2006), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları kaygının nedenlerini incelemek üzere 220 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında sınav kaygısı ile alan tercihi, ailenin sınava verdiği önem ve annenin eğitim düzeyi arasında ilişki olmadığını bulmuştur. Sınav kaygısı ile babanın eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arasında negatif yönlü ilişki; öğrencilerin sınava verdikleri önem arasında ise pozitif yönlü manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kızların ve sınava daha önce de girmiş olan (ikinci ya da üçüncü kez hazırlanan) öğrencilerin sınav kaygıları daha yüksek bulunmuştur. Son olarak bu çalışmada başarı düzeyi yüksek öğrencilerin sınav kaygıları daha düşük bulunmuştur.

Kabalıcı (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları incelenmiştir. Sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada analizler sonucunda; cinsiyet, baba öğrenim durumu, sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık alt boyutu, sosyal benlik saygısı ve akademik benlik saygısı bağımsız değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ev-aile benlik saygısı ve genel benlik saygısı değişkenleri ise akademik başarıyı yordamamıştır.

Tekbaş (2009) tarafından OKS ve ÖSS sınavına hazırlanan 600 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada farklı değişkenlere göre sınav kaygısının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda; kendilerine ait odaları olmayan, dershaneye gitmeyen, sınava hazırlanma sürecinde ailesinden baskı gören, babasının eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kızların sınav kaygıları da erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

Liseye geçiş sınavı (SBS) başarısını yordamada dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının rolünü incelediği çalışmasında Zabun (2011), yordayıcılığı test edilen bu üç değişkenin 6. ve 7. sınıf SBS puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur.

Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesini amaçlayan çalışmasında Doğan (2013), sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin

doğrudan; öz yeterlik ve öz güvenin ise bu değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak müzik performans kaygısını yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Konyalıoğlu (2013) da üstün zekalı lise öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltma amacıyla bilinçli hipnoz ve sınav kaygısı programları hazırlayarak uygulamıştır. Uygulama sonucunda iki yöntemin etkililiği arasında fark bulunmamıştır. Ön-test son-test puanları arasındaki karşılaştırma sonucuna göre bilinçli hipnoz grubunda sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık boyutlarında anlamlı derecede azalma; sınav kaygısı programı grubunda ise duyusallık boyutunda anlamlı düzeyde azalma tespit edilmiştir.

Rife, Lapidus ve Shenk (2000) de müzisyenler arasında sıkça rastlanan müzik performansı kaygısı ile bilişsel esnekliği birlikte ele aldıkları çalışmalarında müzik performansı kaygısının bilişsel esneklikle ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Zeka ve nevroitiklik ilişkisinde sınav kaygısının aracılığının incelendiği bir çalışma yüksek ve düşük olmak üzere kaygı düzeylerine göre iki gruba ayrılan 213 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nevroitikliğin sınav kaygısından etkilendiği; yüksek kaygı grubunun zeka puanlarının düşük kaygı grubundan daha düşük olduğu; yüksek kaygı grubunda nevroitikliğin zeka ile ilişkili olduğu fakat düşük kaygı grubunda böyle bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınav kaygısının etkisi çıkarıldığında nevroitikliğin zeka ile ilişkili olmadığı bulunmuştur (Moutafi vd., 2006).

Sınav kaygısının belirleyicilerini incelemek üzere Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu ve Furnham (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 388 öğrenciyle çalışılmış ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları sınav kaygısının büyük oranda büyük beşlinin nevroitiklik faktörünün bir fonksiyonu olduğunu göstermiştir. Nevrotiklik ve dışadönüklük sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordarken, temel benlik değerlendirmelerinin ve bireylerin kendi zeka düzeyi değerlendirmelerinin sınav kaygısını yordamada anlamlı bir katkı sunmadıkları bulunmuştur.

Konferans çevirmenleri eğitiminde öğrenme stilleri, motivasyon ve bilişsel esnekliğin incelendiği bir çalışmada üç grup karşılaştırılmış ve çevirmenliği kendi seçen öğrencilerin bilişsel olarak daha esnek oldukları ve kaygının olumsuz etkilerinden daha az etkilendikleri bulunmuştur. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında başarısız olanlardan farklı olarak başarılı konferans çevirmenliği öğrencileri bilişsel olarak daha esnek

bulunmuş ve kaygıdan daha fazla yararlanmışlardır. Kontrol grubuyla kıyaslandığında tüm konferans çevirmenliği öğrencilerinin stresten daha az etkilendikleri ve öğrenme stili tercihlerinin de daha gelişmiş olduğu belirtilmiştir (Timarová ve Salaets, 2011).

Lee ve Orsillo (2014), genelleştirilmiş kaygı bozukluğunda farkındalık temelli yaklaşımın etkililiğini incelemek üzere 53 kaygı bozukluğu olan ve 13 kaygı hissetmeyen 66 kişi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuçlar genelleştirilmiş kaygı bozukluğunun esnek olmayan bir tepki verme tarzı ile karakterize olabileceğini ve farkındalık ve gevşemenin bilişsel esneklikte kısmî ilerlemeler sağladığını göstermiştir.

İleri yetişkinlik dönemindeki bireylerin kaygı ve depresyon düzeylerini düşürmek için Johnco, Wuthrich ve Rapee (2014) tarafından gerçekleştirilen bilişsel davranışçı grup terapisinin, bireylerin bilişsel esneklikleri ve bilişsel yeniden yapılandırmalarına etkisi incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel yöntemlerle veri toplanmış ve çalışma sonucunda müdahale öncesindeki bilişsel esneklik düzeyi, bilişsel yeniden yapılandırmanın müdahale sonrası ölçümü ile de genel müdahale ile de ilişkili bulunmamıştır. Müdahale sonunda az sayıda katılımcının bilişsel esneklik düzeyinde değişim olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bilişsel esneklik düzeyi düşük olanların duygusal stresi hafifletmede bilişsel yeniden yapılandırmayı, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanlar kadar etkili bulmayabileceğini fakat bilişsel yeniden yapılandırmaları yeterince etkili olmasa da düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip olanların da standartlaştırılmış bilişsel davranışçı terapidenden yararlanabileceğini belirtmiştir.

714 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada Aydın (2017), psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyonun bilişsel sınav kaygısını olumlu yönde yordadığını ve mükemmeliyetçi düşüncelerin, psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla bilişsel sınav kaygısıyla anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

2.5. Akademik Başarı

Öğrencinin akademik başarısı ve başarısızlığı, hem öğrencinin kendisi, hem ailesi ve hem de içinde yaşadığı toplum bakımından büyük önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasındaki en temel güç olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000). Başarı toplumsal ve ekonomik açıdan olduğu gibi bireysel gelişim açısından da önemlidir. Başarısız olma çocuklarda

aşağılık duygusunun gelişmesine neden olabilir ve olumlu kişilik gelişimine engel olabilir (Erikson, 1994). Dolayısıyla başarı ve başarısızlık hem bireyi ve çevresini hem de toplumu ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak etkilemektedir.

Başarı, istenen sonuca ulaşma ve amaca erişme olarak tanımlanabilir. Wolman'a (1973) göre başarı kavramı, *istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme ve akademik bir çalışmaya ulaşmadaki yeterlik düzeyidir*. Eğitimde başarı denildiğinde genellikle okuldaki derslerde edinilen kazanımlar kast edilmektedir. Akademik başarı, program hedefleriyle uyumlu davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Silah (2003) da akademik başarıyı öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlamıştır. Özgüven (2007) başarıyı, öğrencilerin okul ortamında veya akademik düzeyde almış olduğu derslerden istifade düzeyinin bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Bu göstergenin de öğrencinin puanlarının ortalaması olarak temsil edildiğini belirtmiştir. Eğitimdeki modern yaklaşımlar incelendiğinde başarı ile ifade edilenin geçmişten günümüze kısmen değiştiği ve öğrenilenlerin hatırlanması ve olduğu gibi kullanılmasının ötesinde yorumlanarak gerçek yaşam durumlarında kullanılması anlamını kazandığı söylenebilir.

Bandura (1982), başarılı bireylerin özgüvenli, yetenekleri noktasında farkındalık sahibi, çalışmaya ve yoğunlaşmaya güdülenmiş bireyler olduklarını belirtmektedir. Başarının çalışmaya güdülenmeye bağlı olduğunu vurgulayan Bandura, bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanma ve geliştirmede isteksiz olduklarında, yetenekli olsalar dahi başarısız olabileceklerini ifade etmiştir. Güdülenmiş olma dışında başarılı bireylerin özellikleri arasında; kendini tanıma, zamanı iyi kullanma, amaçlı hareket etme, gözlem yapma ve sorumluluk sahibi olma gibi özellikler yer almaktadır (Baltaş, 2005).

Akademik başarının zeka ile pozitif yönde ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000). Akademik başarı genellikle zihinsel faktörlerin etkisindeymiş gibi görünse de zihinsel olmayan birçok faktörden de önemli düzeyde etkilenmektedir. Başarı ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar başarının zihinsel olmayan pek çok faktörden de etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu faktörler arasında kaygı ve başarı güdüsü, ailenin ve okulun özellikleri, sosyo-ekonomik koşullar, beslenme ve sağlık koşulları gibi koşullar yer almaktadır (Özgüven, 2002).

Atkinson'a (1957) göre akademik başarı ile başarı güdüsü arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Başarı güdüsü arttıkça akademik başarı da artmaktadır. Bu yüzden başarı güdüsü, akademik başarının önemli bir belirleyicisidir. Bu başarı güdüsü kendini başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusu şeklinde gösterebilmektedir.

Başarı güdöleri, yetkinlikle ilişkili davranışı harekete geçiren ve alana özgü olan motivasyonel eğilimlerdir ve bireyleri pozitif ya da negatif olasılıklara yönlendirir (Atkinson, 1957). Başlıca iki başarı güdüsü başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusudur. Başarı ihtiyacı başarıya yaklaşma arzusunu, başarısızlık korkusu da başarısızlıktan kaçınma arzusunu temsil etmektedir (Atkinson, 1957; Burger, 2006). Atkinson'ın kuramına göre güdü, *başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucu* olarak tanımlanmaktadır. Atkinson, bireylerin başarıya yaklaşma güdülerinin başarısızlıktan kaçınma güdülerinden fazla olduğu durumlarda bireylerin başarı durumlarında daha çok güdüleneceklerini belirtmektedir. Tersten bakılacak olursa başarısızlıktan kaçınma güdüleri başarıya yaklaşma güdülerinden fazla ise başarı durumlarında daha çok engellenme yaşayacaklardır (Akt. Caldwell, 2007)

Bazı çalışmalarda savunmacı kötümserlerin performans kaçınma hedeflerine sahip oldukları bazılarında ise bunun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Performans kaçınma hedefleri başarı ile negatif yönde ilişkili olmasına rağmen savunmacı kötümserlik başarı ile negatif bir ilişkiye sahip değildir. Performans kaçınma ile savunmacı kötümserlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulan çalışmada bile (Elliot ve Church, 2003) araştırmacılar performans kaçınma hedeflerinin başarı ihtiyacı düşük olduğu durumda zarar verici olduğunu, savunmacı kötümserlikte ise başarı ihtiyacının yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Başarı güdülerinin merkezinde duyuşsal bir duyarlık bulunmaktadır: başarı ihtiyacı yüksek bireyler başarıdan çok fazla gurur duyar; başarısızlık korkusu yüksek olanlar ise başarısızlıktan fazlasıyla utanır. Bu başarı güdüleri, başarının sonuçları üzerindeki doğrudan etkisinden ziyade bireylerin benimsedikleri öz-düzeleme araçlarını etkilediği için önemli görülmektedir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 1999). Genel kanı başarı ihtiyacı yüksek başarısızlık korkusu düşük olanların daha başarılı olacağı yönündedir. Genel olarak iyimser bireyler başarıya yaklaşma güdüsü ile kötümserler ise

başarısızlıktan kaçınma güdüsü ile hareket ederler. Savunmacı kötümserlerde ise hem başarı ihtiyacı hem de başarısızlık korkusu yüksektir. Burger'a (2006) göre başarılı olmanın zevki, savunmacı kötümserleri güdülemeye yetmez; kötü sonuç almaktan korkmaları bu kişiler için gerçek bir teşvik olur.

Akademik başarı eğitim sisteminin odak noktasıdır ve başarının belirleyicisi de büyük oranda sınavlardan alınan puanlardır. Okullarda eğitimin niteliği ve eğitim sisteminin etkili bir şekilde işleyip işlemediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de de hem orta öğretim ve yüksek öğretime öğrenci seçme amacıyla ulusal sınavlar gerçekleştirilmekte hem de eğitimin niteliği ve eğitim politikaları bazında karşılaştırmalar yapılabilmesi amacıyla uluslararası sınavlara katılım sağlanmaktadır.

Sınavlar hem eğitim hayatının hem de çalışma hayatının önemli bir belirleyicisidir. Eğitim paydaşları bu tür sınavların öğrencilerin başarılarının belirlenmesi ve eğitim hayatlarına dair kararların alınmasında kullanılabileceğini belirtmektedir (Aslanoğlu, 2007; Berberoğlu ve Kalender, 2005). Diğer taraftan bu sınavların 'ölçütlerden biri olma' amacını aştığı pek çok durumla da karşılaşmaktadır. Bu sonuçlar öğrenci başarısını değerlendirmek ve eğitimine nasıl katkı sağlayacağını belirlemek yerine zarar verici sonuçlara yol açabilmektedir. Üniversite sınavına giren ve yerleşen öğrenci sayıları kıyaslandığında hazırlık sürecindeki öğrencilerin yoğun çaba ve emek sarf etmeleri ve bir yarış haline gelen bu süreçte rakiplerini geçmek için mücadele etmeleri gerektiği gibi bir algı oluşmuştur.

Sınav başarısına yüklenen anlamdan dolayı hem sınavlara hazırlık süreci hem de sınav sonuçlarının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu gösteren pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu etkilerin başında da kaygı ve depresyon gelmektedir (Baltaş, 2005; Harlen ve Deakin-Crick, 2003; Yıldırım, 2007). Etkileri büyük olan ve öğrenci, öğretmen ve okullar üzerinde belirleyici rolü bulunan sınavlar literatürde yüksek risk barındıran sınavlar (high-stakes test) olarak adlandırılmaktadır.

2.5.1. Yüksek Risk Barındıran Sınavlar (High Stakes Test)

Kader sınavı, yüksek risk içeren sınavlar, yüksek çıtalı sınavlar ya da ölçmeler (high-stakes tests/testing/assessment) olarak dilimizde yer bulan bu sınavlar; bir eğitim

düzeyini tamamlama, bir üst sınıf ya da eğitim düzeyine geçiş, diploma alma ya da işe yerleşme gibi sonuçları bireyler açısından önem taşıyan sınavlardır (Başaran, 2005; Baştürk, 2007; Cizek, 2001; Hamilton, Stecher ve Klein, 2003; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Moses ve Nanna, 2007).

Madaus'e (1998) göre yüksek risk barındıran sınavlar; bazı alanlarda bireylere ve kurumlara yönelik açıklamalar yapmak, çıkarımlar yapmak ve kararlar vermek amacıyla kullanılan öğelerdir. Casbarro'ya (2004) göre ise yüksek risk içeren sınavlar tabiri, öğrenciler için çok önemli olan ve kaygı yaratan sınavlar için de kullanılmaktadır. Bu sınavlar, eğitimin paydaşlarına yönelik önemli kararlar vermede kullanılan, dolayısıyla da risk barındıran sınavlardır.

Yüksek risk barındıran sınavlar, sınav sonucunda ulaşılması istenen hedeflerin öneminden dolayı ciddi hazırlık gerektiren sınavlardır. Öğrenciler ve öğretmenler bu sınavlara hazırlık sürecinde farklı stratejiler geliştirmektedir. Örneğin öğretmenler hazırlık sürecindeki öğrencilerde matematik ve fen gibi derslere daha fazla önem verip; beden eğitimi, müzik ve resim gibi derslere daha az önem vermekte, bu nedenlerin de etkisiyle öğrencilerde yorgunluk, kaygı ve stres düzeyi artmaktadır (Abrams, Pedulla ve Madaus, 2003; Popham, 2001). Bu tür sınavların diğer negatif etkileri arasında ise öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmesi ve öğretmenlerin eğitimin içeriğini test kapsamıyla sınırlandırması gibi etkiler yer almaktadır (Looney, 2009).

Yüksek risk barındıran sınav durumlarında bazı öğrenciler ciddi negatif duygular deneyimleyip negatif duygular ifade ederken bazı öğrenciler daha pozitif ve rahat hissederler (Wilkos, 2009). Hatta bu sınavların pozitif etkilerini yaşarlar. Bu pozitif etkiler arasında öğrencilerin motivasyonunun artırılması da yer almaktadır (DeMoss, 2002). McDonald'a (2001) göre bir ülkede sınava ne kadar önem veriliyorsa bu önemle doğru orantılı olarak sınava girecek bireylerde de kaygı düzeyi yüksek olur. 2017 yılında ilk aşama sınavı olan Yüksek Öğretime Geçiş Sınavına (YGS) başvuran öğrenci sayısının 2.265.844 (ÖSYM, 2017a) olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin kaygılarının çok yüksek düzeyde olacağı tahmin edilebilir.

Ülkemizde yapılan ve yüksek risk barındıran sınavlar kategorisine girebilecek sınavlar arasında bir üst eğitim kurumuna öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen SBS, YGS ve LYS sınavları ile işe yerleştirme amacıyla gerçekleştirilen KPSS, TUS gibi sınavlar yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında akademik başarı ölçütü olarak alınan yüksek öğretime geçiş sınavı aşağıda kısaca tanıtılmaktadır.

2.5.2. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı ve en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür. Yükseköğretimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim yapılmaktadır (ÖSYM, 2016a). Yüksek öğretim düzeyine yönelik yoğun ilgi olması ve kurumların kontenjanlarının öğrenci sayısının altında kalması bir elemeyi dolayısıyla da sınavları gerektirmektedir (Ekici, 2005). Yükseköğretime öğrenci seçme için gerçekleştirilen ilk sınav bugünkü adı ile Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi olan Hukuk Mektebinin 1925 yılında kurulmasına dayanmaktadır. Üniversitelere öğrenci seçiminin merkezi ve ortak bir seçimle gerçekleştirilmesi ise 1974 yılında Üniversiteler arası kurulun aldığı karara dayanmaktadır (Dökmen, 1992). Türkiye’de yüksek öğretime geçişte mevcut sistem 1981 yılından itibaren Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi adını alan bu kurumun düzenlediği sınavlarla gerçekleştirilmektedir (ÖSYM, 2016b). Bu sınav sisteminin tarihi incelendiğinde zaman içinde değişikliklere uğradığı, kimi zaman tek aşamalı uygulamaların kimi zaman ise iki aşamalı uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın veri toplama aşamasının gerçekleştirildiği eğitim öğretim dönemleri 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim dönemleridir. Bu dönemlerde yüksek öğretime öğrenci seçme amacıyla gerçekleştirilen sınav sistemi iki aşamalı bir sınav sistemidir. Bu aşamalardan ilkinin oluşturan Yüksek öğretime Geçiş Sınavından (YGS) 180 baraj puanını geçen öğrenciler ikinci aşama olan Lisans Yerleştirme (LYS) sınavına girmeye hak kazanmaktadır. LYS sınavı Matematik, Geometri Sınavı (LYS 1), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Sınavı (LYS 2), Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı (LYS 3), Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu) Sınavı (LYS 4), Yabancı Dil Sınavı (LYS 5) olmak üzere beş alanda yapılmakta ve sayısal dört, eşit ağırlıktan üç, sözelden iki ve dilden üç olmak üzere toplam on iki farklı puan türü hesaplanmaktadır (ÖSYM, 2016c).

Gerçekleştirilen bu sınavlar öğrenciler başta olmak üzere aileler, öğretmenler, eğitim yöneticileri dâhil pek çok kişiyi etkilemektedir. Bu etkilerin başında da hissedilen genel kaygı ve sınav kaygısı gelmektedir. Öğrenciler kaygıları ile başa çıkmak için farklı stratejiler kullanmaktadır. Kullandıkları bu stratejilerin duruma göre değişmekle birlikte kişilik ve bilişsel esneklik gibi değişkenlere bağlı olarak da değişebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada bu değişkenler birlikte ele alınmıştır.

2.5.3. Savunmacı Kötümserlik ve Başarı

Savunmacı kötümserlik temel olarak başarısızlığın olumsuz sonuçlarından kaçmak için kullanılan bir stratejidir. Norem ve Cantor'a (1986a) göre savunmacı kötümserlik, başarısızlığın benlik imajı ve benlik saygısını tehdit ettiği ve başarının çok önemli ve istenilir olduğu bir performans durumuyla karşı karşıya kalındığında kullanılan stratejilerden biridir (Norem ve Cantor, 1986a,b). Dolayısıyla savunmacı kötümserlik hazırlıksızlık ya da yetersizlik gibi nedenlerle bireylerin görevi başarıyla tamamlama olasılığının düşük olduğunu düşündükleri durumlarda daha sık kullanılır (Garcia ve Pintrich, 1994).

Savunmacı kötümserler hem başarısızlığı önlemek için kendilerini çok çalışmaya motive etmek amacıyla hem de başarısızlığın ortaya çıkması durumunda kendilerini aşırı üzüntüden korumak amacıyla bu stratejiyi kullanırlar (Norem ve Cantor, 1986b). Bireyler savunmacı kötümser bir yaklaşım benimseyerek henüz daha değerlendirilme durumu öncesinde iken olası başarısızlıkları zihinsel olarak ele alır, zihinlerinde olayların provasını yapar ve böylece bu sonuca karşı kendilerini güçlendirirler (Norem, 2001b; Norem ve Cantor, 1986a, 1986b; Norem ve Illingworth, 1993).

İyimserlik kötümserlik çalışmalarında genel olarak iyimserlik yüksek başarı ile kötümserlik ise düşük başarı ile ilişkilendirilmektedir. Savunmacı kötümserlik açısından bakıldığında ise savunmacı kötümserlerin başarıları iyimserlerle eşit düzeyde ve kötümserlerden daha yüksek düzeydedir (Norem ve Cantor, 1986a; Norem ve Illingworth, 1993, 2004; Spencer ve Norem, 1996). Fakat stratejilerini kullanmalarına izin verilmediğinde savunmacı kötümserlerin başarılarının düştüğü belirtilmektedir (Norem ve Illingworth, 1993, 2004; Showers, 1992; Spencer ve Norem, 1996).

Yukarıda değinildiği gibi savunmacı kötümserlik ve akademik başarıyı birlikte ele alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat savunmacı kötümserliğin üniversiteye giriş sınavı gibi yüksek risk barındıran bir sınav üzerindeki yansımalarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada savunmacı kötümserlik yüksek risk barındıran akademik bir sınav bağlamında incelenmiştir.

2.5.4. İlgili Çalışmalar

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden savunmacı kötümserlik ve bilişsel esneklik az çalışılmış; kişilik ve kaygı ise pek çok çalışmaya konu olmuş değişkenlerdir. Başarı da kişilik ve kaygı gibi çok çalışılmış bir değişkendir. Bu çalışmada başarı akademik anlamda ve yüksek risk barındıran sınavlar özelinde ele alındığı için ilgili çalışmalar başlığında da yüksek risk barındıran sınavları değişken olarak ele alıp inceleyen çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Bu çalışmaların yapısı kısaca özetlenmek istendiğinde bir kısmının; başarı ile ilişkili olan ve başarı üzerinde etkisi bulunan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla başarının doğasını incelemeye dönük çalışmalar olduğu; bir kısmının da başarıyı artırmak amacıyla çeşitli müdahalelerin gerçekleştirildiği çalışmalar olduğu söylenebilir.

Kelecioğlu (2002); üniversiteye giriş sınavları, sınava hazırlık metotları ve sınavın okuldaki öğrenmeler üzerine etkisi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla lise öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Lise üçüncü sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında lise ikinci sınıf öğrencilerinin sınavda çıkan soruları okul dersleriyle daha çok ilişkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrenciler sınava hazırlanmanın okul derslerine çalışmaya ayırdıkları zamanı ve okula devamlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca lise üçüncü sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı sınava hazırlanmanın okul derslerindeki öğrenmelerini azalttığını belirtmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği yılda (2002) sınav tek aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere sınavın iki aşamalı yapılması durumunda başarılarında ne tür değişiklikler olabileceği sorulmuş ve okuldaki ve sınavdaki başarının artmasının yanı sıra, çalışmaya ayrılan zamanın artacağı, üniversite tercihlerinde daha doğru kararlar verileceği ve hatta sınav kaygılarının azalacağı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinin katılımı ile Karadeniz (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların kaygı düzeyleri, denetim odağı ve başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin ve velilerinin kaygı düzeylerinin ortalamanın üstünde bulunduğu çalışmada en çok kullanılan baş etme stillerinin sırayla atılma davranış gösterme, sosyal destek arama ve en az kullanılan ise dolaylı yolları kullanma olduğu bulunmuştur.

Florida'da yüksek risk barındıran sınavlar arasında yer alan lise bitirme sınavı (Florida Comprehensive Assessment Test) üzerine bir çalışma yapan O'Malley, Borg, Plumlee ve Stranahan (2007) eğitim ve gelir düzeyi düşük ve fazla taşınan ailelerden gelen azınlık öğrencilerin; kenar kentlerden gelen, beyaz, varlıklı ve daha eğitilmiş ailelerden gelen öğrencilere oranla bu sınavlardan daha başarısız olduklarını bulmuştur. Ayrıca okulun özelliklerinin başarı olasılığını değiştirebildiği bulunmuştur.

Yüksek risk barındıran sınavların, öğretmenlerin öğretme pratikleri üzerine etkisini inceleyen bir çalışmada yüz yüze görüşmelerle ve yazılı olarak lise öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Test teknikleri ve standart test puanlarını artırmak için Mesleki Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards) tarafından belirlenen standartlarla pratikteki uygulamalar arasında farklılıklar bulunmuştur (Willis, 2007).

Wilkos (2009) yüksek risk barındıran sınav durumlarında öğrencilerin tepkilerindeki farklılıkları araştırmayı amaçladığı çalışmada 72 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışmada 3 farklı karşılaştırma durumunda pozitif ve negatif değerlendirmelere öğrencilerin nasıl tepki verdikleri incelenmiştir. Bu kıyaslanma durumları; öğrencilerin diğer öğrencilerle ve geçmiş performansları ile kıyaslanması ve sınav kaygısına ilişkin beklentileridir. Ayrıca savunmacı kötümserliğin bu durumdaki aracılığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda standartlara verilen tepkinin sınav kaygısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Savunmacı kötümserliğin sınav öncesi sınava karşı tutum ve sınav sonrası sınava karşı tutum üzerindeki aracılık rolü hiyerarşik doğrusal regresyonla incelenmiş ve aracı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Savunmacı kötümserlik ve sınavlara verilen tepkinin birbirinin etkisini arttırmadığı (sinerjik olmadığı) bulunmuştur.

Baştürk (2011) de üniversiteye giriş sınavına hazırlanmanın fonksiyonlar konusu özelinde 9. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada üç farklı okuldaki 9. Sınıf öğrencilerine matematik dersi fonksiyonlar konusu ile ilgili açık uçlu sorular yönelmiştir. Araştırma sonucunda sınava hazırlanmanın matematik öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur. Sınava hazırlanmaya dair kaygının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin çözüm yollarının ve yaptıkları hataların matematiksel olarak sınırlı düzeyde olduğu ve ezbere dayandığı bulunmuştur.

Kumandaş (2013), yüksek öğretime öğrenci seçiminde kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki yordayıcılığını incelemiştir. Bu kapsamda 10, 11 ve 12. Sınıf düzeyindeki öğrencileri çalışmasına dâhil eden araştırmacı sınıf düzeyi arttıkça test çözmeye ayrılan zamanın, sınava hazırlık için harcanan paranın, sınav baskısının ve sınav kaygısının başarıyı daha olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı başarısı yüksek öğrencilerin, sınıf düzeyi arttıkça aileyle veya arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığını ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözererek geçirdiklerini bulmuştur. Ayrıca çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava hazırlık için yapılan harcamalardan dolayı kendi kendilerine baskı yaptıkları ve ailelerine karşı bir sorumluluk hissettikleri de elde edilen bulgular arasındadır.

Hemşirelik öğrencilerinde hedef yönelimleri, umutlu düşünme ve yüksek risk barındıran sınavları ele aldıkları çalışmalarında March ve Robinson (2015), gerçekleştirilen regresyon analizi sonucuna göre umutlu düşünmenin sınavlardaki yüksek puanları yordadığını ve performans kaçınma yönelimlerinin de düşük puanlarla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Sheppard (2016), yüksek risk barındıran sınavlarda kaygıyı azaltma konulu doktora çalışmada liseyi tamamlama amacıyla sınavlara giren lise öğrencileri ile çalışmıştır. Bu tür sınavlardaki sınav kaygısına müdahale tekniklerini ve öğrencilerin kullandıkları yöntemleri ne kadar etkili bulduklarını nitel yöntemle çalışan araştırmacı öğrencilerin eski öğrendikleri yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yüksek risk barındıran sınavlarda öğrenciler tarafından en etkili bulunan ve en çok kullanılan yöntemler küçük parçalara ayırmak, gerinmek, derin nefes almak olarak belirtilmiştir.

Üniversiteye giriş sınavı ile ilgili araştırma sonuçları karşılaştırılırken özellikle de farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilen çalışmalar karşılaştırılırken temkinli olunması ve sınav sistemlerindeki değişimlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında da akademik başarı ölçütü olarak yüksek risk barındıran sınavlardan olan üniversiteye giriş sınavı seçilmiştir. Deneysel ortamlarda ya da gerçek hayat koşullarında ve bu denli yüksek risk barındıran bir sınavın başarı ölçütü olarak savunmacı kötümserlikle birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Savunmacı kötümserliğin böyle riskli bir sınavla belirlenen başarı üzerindeki yansımalarının incelenmesi araştırmanın amaçlarından biridir. Başarı ölçütü olarak üniversiteye giriş sınavının seçilmesinin bir diğer nedeni ise savunmacı kötümserliğin bireylerin kaygılı hissettikleri, önem verdikleri ve değerlendirme durumu üzerinde çok fazla kontrol sahibi hissetmedikleri durumlarda kullanılıyor olması ve bu sınavın da öğrenciler açısından bu şekilde algılandığının ve yorumlandığının düşünülmesidir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, çalışma gruplarına, kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama ve veri çözümlene yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

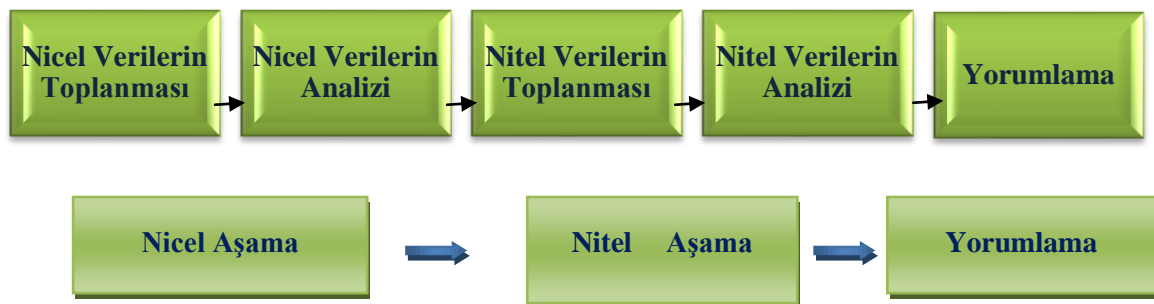
Üniversiteye giriş sınavı hazırlığında olan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik stratejilerini ve savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarını incelenmeyi amaçlayan bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni (Creswell, 2003, 2012; Morse, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 2003) üzerine yapılandırılmıştır. Creswell (2012) karma yöntemi, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da sıralı olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntemin, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve tekniklerinin bir araya getirildiği, bütünleştirildiği; keşfedici, çoğulcu, açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırma yöntemlerini basitçe bir araya getirmek anlamına gelmemektedir. Bu desen, iki farklı kaynaktan gelen bilgilerin birleştirilmesinden, birbiriyle bütünleştirilmesinden, birbiriyle ilişkilendirilmesinden veya iç içe geçirilmesinden meydana gelmektedir. Diğer bir deyişle, karma yöntem çalışmaları özünde farklı olan verilerin birbiriyle harmanlandığı araştırma desendir (Creswell, 2012). Karma yöntemin, tek bir araştırma modeline göre daha kapsamlı olduğu söylenebilir (Morse, 2003).

Araştırma probleminin bütünsel bir çerçevede ele alınmasına ve problemin en iyi biçimde açıklanmasına olanak sağlayan karma yöntem (Morgan, 1998; Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson, 2003; Creswell ve Clark, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2009); 1960'lardan bugüne kadar, Psikoloji, Sosyoloji ve Sağlık Bilimleri gibi birçok alanda kullanılmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Günümüzde eğitim araştırmalarında kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır (Creswell, 2003; Creswell vd., 2003).

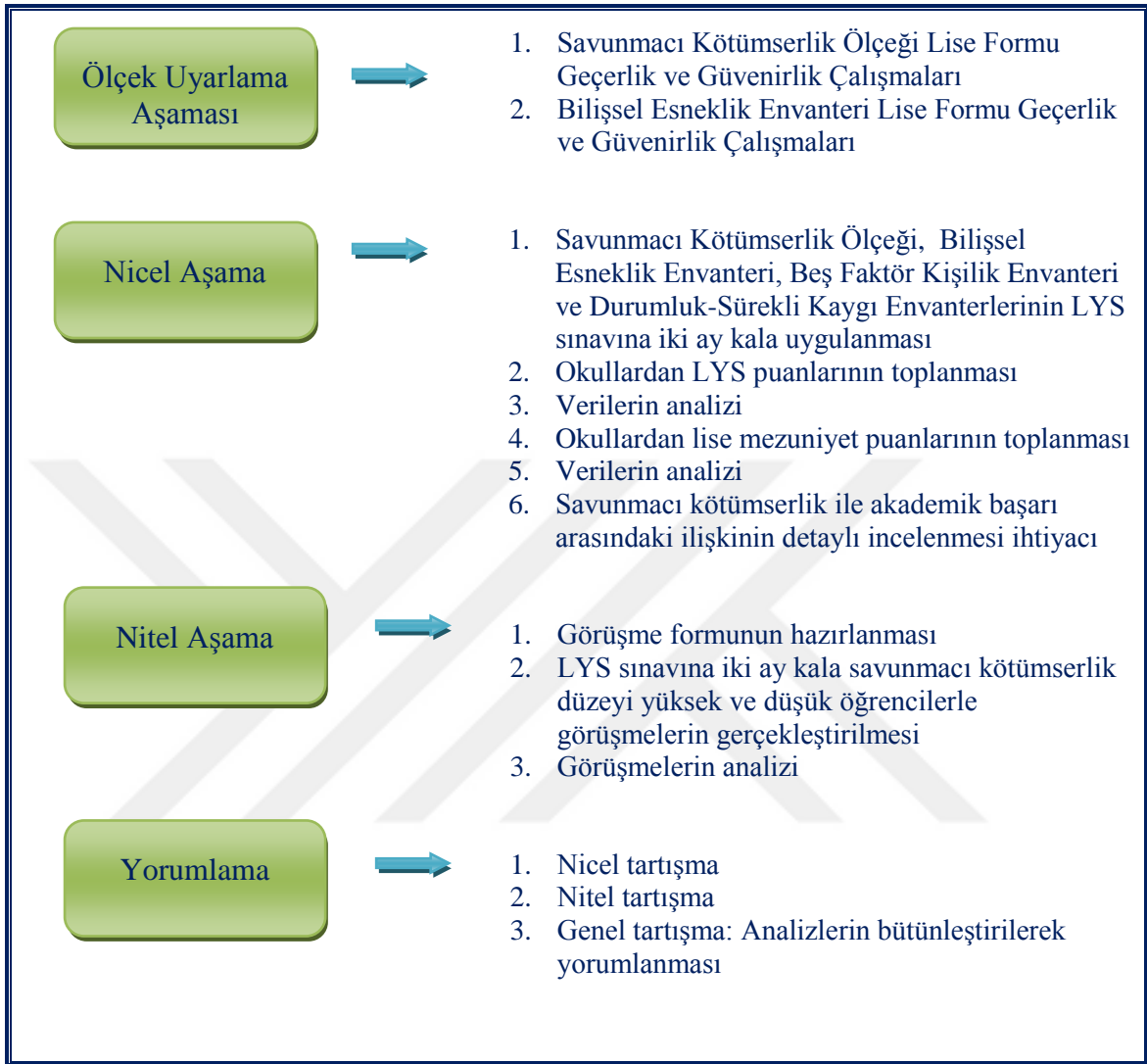
Karma yöntem araştırmaları ile ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli karma yöntem desenleri karşımıza çıkmaktadır. Farklı araştırmacıların farklı sınıflamalar yaptığı görölmekle birlikte (Creswell, 2012; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 1998; Tashakkori ve Teddlie, 2003) bir araştırmacının sınıflandırmasının da zaman içinde farklılaşabildiği göze çarpmaktadır (Creswell, 2003; 2012). Bu durumun nedeni olarak karma yöntem araştırmalarının görece yeni sayılması ve avantajlarından dolayı her geçen gün daha çok kullanılması nedeniyle konu ile ilgili pek çok yeni çalışma gerçekleştirilmesi gerekçeleri sıralanabilir. Araştırmacıların farklı sınıflandırmaları incelendiğinde bu sınıflandırmalara dair; nitel ve nicel yöntemlerin gerçekleştirilme sırası, bu yöntemlerin hangisinin ağırlıklı olduğu ve bu yöntemlerin nasıl bütünleştirileceği kriterleri göze çarpmaktadır. Bu çalışmada Creswell'in (2003) sınıflandırması temel alınmıştır. Creswell (2003), karma yöntem desenlerini; Yakınsak Paralel Desen, Açıklayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen, İç-içe Desen, Dönüştürücü Desen ve Çok Aşamalı Desen şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu desenlerden ilk üçü temel karma yöntem desenleri, diğerleri ise gelişmiş karma yöntem desenleridir ve temel karma yöntem desenlerine farklı unsurlar eklenerek geliştirilmiştir. Bu çalışmada Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmıştır.

Açıklayıcı Sıralı Desen, ilk aşamada nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, ikinci aşamada da nitel verilerin incelendiği karma yöntem desendir. Bu desenin amacı nicel verilerin daha detaylı bir şekilde açıklanması için nitel verilerin kullanılmasıdır. Nitel aşama nicel aşama üzerine kurgulanmaktadır, yorumlama bölümünde nicel ve nitel bulgular sunulduktan sonra tartışma bölümünde nitel bulguların nicel bulguları nasıl genişlettiği veya açıkladığı belirtilmelidir (Creswell, 2003).

Şekil 3.1. Açıklayıcı Sıralı Desen



Şekil 3.2. Araştırma Deseni Süreç Diyagramı



Yukarıdaki şekilde Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılarak tasarlanan araştırma sürecinin görselleştirilmiş biçimi sunulmuştur. Araştırmanın nicel aşamasında ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kullanılacak ölçeklere ait psikometrik incelemeler tamamlandıktan sonra nicel aşamaya geçilmiştir. Nicel aşamada savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenlerini ölçmeye yönelik ölçme araçları uygulanmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ardından nitel aşamaya geçilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Savunmacı kötümserliği deneyimleyen bireylerin bakış açısından savunmacı kötümserlik ve savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımaları

derinlemesine ve daha kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu amaçla nitel aşamada yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.1.1. Karma Yöntem Seçiminin Gerekçesi

Creswell'e (2012) göre nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasının arkasında yatan varsayım araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Karma yöntem araştırmaları ile hem iki yöntemin de avantajlarından faydalanılmakta hem de dezavantajları en aza indirgenmektedir. Böylelikle daha zengin ve kapsamlı bilgiler elde edilmektedir. Özellikle eğitim bilimlerinin de içinde yer aldığı sosyal bilimler alanında, karmaşık sorunların tanımlanmasında ve bulguların yorumlanmasında nitel ya da nicel yaklaşımlardan yalnızca birinin kullanılmasının nitelik olarak yetersiz kalması çok sık rastlanılan bir durumdur. Problemlerin daha iyi anlaşılmasını, daha iyi açıklanmasını sağlamak ve farklı açılardan problemi ele almak amacıyla karma yöntemin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmada savunmacı kötümserliğin yaygınlığı ve kişilik, bilişsel esneklik ve kaygı ile ilişkisini incelenme amacıyla yola çıkılmıştır. Ancak süreç için alan yazın taramalarında derinleşildikçe ve tez danışmanları ve tez izleme komitesi üyeleri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda savunmacı kötümserlik kavramına ilişkin genel bilgiler edinmenin ötesinde kavrama ilişkin daha derin, kapsamlı ve bütünsel bir resim elde etme ihtiyacı hissedilmiştir. Ayrıca nicel aşama sonucunda, savunmacı kötümserlik ve başarı arasındaki ilişkinin likert tipi ölçme araçlarının yanı sıra bireylerle birebir görüşmeler neticesinde daha ayrıntılı bir şekilde açığa çıkarılabileceği fikri doğmuştur. Bu gerekçelerin yanı sıra nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanımı ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması da amaçlanmıştır (Bryman, 2006; Creswell, 2012; Patton, 2002). Bu nedenlerle üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserliği nasıl deneyimledikleri derinlemesine bir şekilde araştırılarak kavrama ilişkin daha detaylı bir görüş kazanmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında lise son sınıfa devam eden ve LYS sınavına hazırlanan 4 farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Çalışma grubu olarak LYS hazırlık sürecindeki öğrencilerin seçilmesinin nedeni; savunmacı kötümserlik stratejisinin, bireylerin kaygılı hissettikleri değerlendirilme durumlarında kullanılan bir strateji olması ve bu sınavın da değerlendirilme ve kaygı barındırması nedeniyle savunmacı kötümserlik stratejisini açığa çıkarabileceğinin düşünülmesidir.

Araştırma üç çalışmadan oluşmaktadır ve dört farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. İlk iki örneklem grubu Savunmacı kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği gruplardır. Araştırma kapsamında kullanılan bu iki ölçme aracı daha önce Türkiye koşullarında lise örneklemelerinde kullanılmadığı için öncelikle bu ölçme araçlarının lise örneklemini üzerindeki psikometrik özellikleri incelenmiştir. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin lise örneklemini üzerinde psikometrik özelliklerinin test edilmesinde çalışılan grup N=360 kişiden oluşmaktadır. Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise örneklemini üzerinde psikometrik özelliklerinin test edilmesinde çalışılan grup ise N=458 kişiden oluşmaktadır. Nicel aşamadaki örneklem grubu N=543 kişiden oluşmakta, nitel aşamadaki çalışma grubu ise 12 savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve 12 savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olmak üzere toplam 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarındaki çalışma gruplarında yer alan katılımcılara ait detaylı bilgiler nicel ve nitel aşamalar başlığında sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilecek birey sayısı ve bu bireylerin nasıl seçileceği belirlenirken karma yöntemler için örneklem seçiminde temel alınan kriterler göz önüne alınmıştır. Karma yöntemler için çeşitli örnekleme yöntemleri geliştirilmiştir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006). Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006), karma araştırmalarda nicel ve nitel örneklemlerin özdeş, paralel, iç içe ya da çok aşamalı olabileceğini belirtmiştir. Özdeş olması, nicel ve nitel aşamalarda aynı katılımcıların yer almasını; paralel olması, nicel ve nitel bileşenlerdeki örneklemlerin farklı fakat aynı ilgi alanından seçilmiş olmasını; iç içe olması, araştırmanın bir aşamasında seçilmiş olan örneklem üyelerinin bir başka aşamada seçilmiş olan katılımcıların bir alt kümesi olmasını ve çok aşamalı olması da farklı düzeylerde iki ya da daha fazla farklı veri

setinin kullanılmasını ifade eder. Bu çalışmada öncelikle nicel aşama gerçekleştirilmiş ardından nitel aşama gerçekleştirilmiştir. Savunmacı kötümserlik değişkeni yapısı gereği belirli bir değerlendirilme durumu öncesinde kaygının yüksek olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Norem, 2001a). Bu nedenle nicel aşamada savunmacı kötümserlik stratejisinin ortaya çıkabileceğinin düşünüldüğü bir zaman dilimi seçilmiştir. Üniversiteye giriş sınavlarına yaklaşık 60-20 gün kala verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Nicel aşama bulguları elde edildikten sonra nitel aşamaya geçilmiştir. Nitel aşamada da benzer şekilde bireyler açısından kaygılı bir zaman dilimi seçilmek istenmiştir. Ancak nicel aşamada araştırmaya dâhil edilen katılımcılar artık üniversiteye giriş sınavı gibi önemli bir değerlendirilme ortamında bulunmamaktadırlar. Bu nedenle nitel aşamada nicel örneklemin seçildiği gruba benzer özellikler taşıyan farklı katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel aşama 2015-2016 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiş, nitel aşama 2016-2017 eğitim öğretim döneminde nicel aşamaya dâhil edilmiş okullara devam eden öğrencilerden belirli ölçütleri sağlayan ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla nitel aşamadaki çalışma grubu nicel aşamadaki örneklem grubu ile benzer özelliklere sahip fakat farklı bir grup arasından seçilmiştir dolayısıyla nitel ve nicel aşamalardaki çalışma gruplarının birbiriyle paralel olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklem gruplarına ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda nicel ve nitel aşamalar bünyesinde daha detaylı olarak belirtilmiştir.

3.3. Nicel Çalışma

Aşağıda araştırmanın nicel aşamasında kullanılan araştırma desenine, örneklemlere, kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, veri toplama ve veri çözümlene yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın nicel aşamasında ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin beraber var olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılmaktadır. İlişkisel

tarama modelleri değişkenler arasında tam anlamıyla bir neden-sonuç ilişkisi vermemekte fakat bu ilişkiye dair ipuçları vermektedir. Bir değişkendeki durum bilinirse diğerlerinin kestirilebilmesinde yardımcı olan sonuçlar sunmaktadır (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010; Gay, Mills ve Airasian, 2011). Korelasyonel türdeki ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, karşılaştırma türündeki ilişkisel taramalarda ise değişkenlerden birine (bağımsız değişken) göre oluşturulan grupların diğer değişkende (bağımlı değişken) bir değişime sebep olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Gay vd., 2011; Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2007). Bu araştırmanın nicel aşamasında savunmacı kötümserlik; bilişsel esneklik, kaygı, kişilik ve akademik başarı ile ilişkileri açısından incelenmiştir. Bunun yanı sıra savunmacı kötümserlik; cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre de ele alınmıştır.

3.3.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde YGS ve LYS sınavlarına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasına katılan örneklem grubunun belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul İli Anadolu ve Avrupa yakalarından farklı sosyo-ekonomik düzeylerden ve farklı okul türlerinden öğrenciler örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Öncelikle Anadolu ve Avrupa kıtalarından random olarak üçer ilçe seçilmiştir. Ardından tabakalı örnekleme yolu ile okul türlerine göre tabakalandırma yapılmıştır. Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Temel Lise türlerinden öğrencilerin örneklem grubuna dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Spor Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri LYS sınavına girmemeleri nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Okul türlerinin yanı sıra öğrencilerin alanları da göz önünde bulundurulmuş ve Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM) ve Sosyal alanlarından sınava girecek öğrencilerin dağılımına dikkat edilmiştir, bu alanların temsil edilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında 670 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır fakat çeşitli nedenlerle veri kayıpları yaşanmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerden 43'ü ölçek maddelerini eksik doldurmuş, 84'ü de üniversiteye giriş sınavın girmeye hak kazanamamış ya da

girmemeyi tercih etmişlerdir. Bu nedenle bu katılımcılardan edinilen veriler analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla nicel aşamada 543 kişilik bir örneklem grubu ile çalışılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sosyo-demografik özelliklere göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet			
	Kadın	311	57.3
	Erkek	232	42.7
Okul Türü			
	Fen Lisesi	4	0.7
	Sosyal Bilimler Lisesi	14	2.6
	Anadolu Lisesi	126	23.2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	33	6.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	26	4.8
	Temel Lise	340	62.6
Alan			
	MF-Sayısal	279	51.4
	TM- Eşit Ağırlık-TM	196	36.1
	Sözel	42	7.7
	Matbaa	26	4.8
Algılanan			
Gelir	Düşük	17	1.1
	Orta	291	55.6
	Yüksek	235	43.2
	Toplam	543	100

Yukarıda Tablo 3.1.'de örneklem grubunun cinsiyet, okul türü, alan ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre dağılımı yer almaktadır. Örneklem grubunun genel yapısını ve dağılımını yansıtan betimleyici değerler aşağıda Nicel Analiz Bulguları başlığında daha detaylı olarak sunulmaktadır.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan bir adet Kişisel Bilgi Formu ve dört adet ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve

Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise grubu üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu iki ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğinin sınanması için Yaşam Yönelimleri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın temel amaçları kapsamında kullanılan diğer ölçekler ise Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteridir. Ölçme araçlarının yanı sıra öğrencilerin LYS puanları ve lise mezuniyet puanları da araştırmanın verileri arasındadır. Bu veriler öğrencilerin bağlı oldukları okul müdürlüklerinden alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın demografik değişkenlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (EK-2). Bu form; cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası bilgilerini içermektedir.

3.3.3.2. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği (SKÖ)

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği (The Defensive Pessimism Questionnaire) Norem (2001a) tarafından geliştirilmiş 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, düşük beklentiler oluşturarak benlik değerini olası bir başarısızlıktan koruma stratejisini ölçer. “1: Benim için doğru değildir” ile “7: Benim için kesinlikle doğru” arasında derecelendirilen 7'li likert tipi bir ölçektir. Negatif beklentiler ve derinlemesine düşünme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı .78'dir. Negatif beklentiler alt boyutunun Cronbach's alfa katsayısı .79, derinlemesine düşünme alt boyutunun Cronbach's alfa katsayısı ise .73'tür. 67 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilen test-tekrar test analizi sonucu ise .55 bulunmuştur (Norem, 2001a).

Ölçeğin Türk diline uyarlama çalışması Çelik-Örücü (2013) tarafından Savunucu Karamsarlık Ölçeği adı ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması için gerekli izinler alındıktan sonra Türkçe ve İngilizce dilleri arasında gerekli çeviriler yapılmış, ifadelerin uygunluğu ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uyarlama çalışması 17-22 ($\bar{x}=18.39$) yaş grubu aralığında 263 (134 kadın, 129 erkek) üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. LISREL 8.30 programı ile

gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışmaları sonucunda tek faktörlü model için sonuçlar; $\chi^2_{(51)} = 121.04$, $p < .01$; $\chi^2/df = 2.37$; GFI =.93; AGFI =.89; RMSEA =.07 ve CFI =.95 şeklinde iken iki faktörlü model için sonuçlar; $\chi^2_{(51)} = 138.39$, $p < .01$; $\chi^2/df = 2.71$; GFI =.91; AGFI =.87; RMSEA =.08 ve CFI =.94 şeklinde bulunmuştur. Cronbach's alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin bütünü için .81, olumsuz beklentiler alt boyutu için .78 ve yansıtıcılık (reflectivity) alt boyutu için .64 bulunmuştur. McDonald's Omega katsayısı; tek faktörlü model için .77, iki faktörlü modelin birinci faktörü için .81 ikincisi içinse .73 bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlik için SKÖ'nin Algılanan Stres Ölçeği ve Kendine Yeterlilik Ölçeği ile arasındaki korelasyonlara bakılmış ve sırayla -.29 ($p < .01$) ve .15 ($p < .05$) bulunmuştur. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler Savunmacı Karamsarlık Ölçeğinin Türkçe formunun üniversite öğrencileri örneklemini üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya koymuştur (Çelik-Örücü, 2013).

Çelik-Örücü (2013) tarafından ölçeğin Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve farklı yaş gruplarında da test edilmesi önerilmiştir. Bu çalışma üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için öncelikle ölçeğin lise örneklemini üzerinde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek üzere lise örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik özellikleri incelenmiştir. Bu işlem için öncelikle ölçeğin orijinal formunu geliştiren Norem ve uyarlama çalışmasını yapan Çelik-Örücü ile iletişime geçilmiş, lise örneklemini ile kullanımı konusundaki görüşleri ve gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca yabancı alan yazında da ölçeğin lise yaş grubu üzerinde kullanıldığı tespit edilmiş (Lee vd., 2014) ve ardından çalışmalara başlanmıştır. Ölçeğin Çelik-Örücü tarafından gerçekleştirilen çevirileri uzman görüşlerine sunulmuş, lise yaş grubu için maddelerin anlaşılır olduğuna kanaat getirildiği için aynen kullanılmış, tekrar çeviri yapılmamıştır. Ölçme aracının lise örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik analizler bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.3.3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri, Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından bireylerin içinde kaldıkları zor durumlarda alternatif çözümler üretebilme, uygun seçenekleri fark edebilme, dengeli düşünebilme ve bunları davranış haline getirebilme becerilerinin

belirlenebilmesi hedeflenerek geliştirilmiştir. Envanter ‘1: Hiç uygun değil’ ile ‘5: Tamamen uygun’ arasında değişen 5’li likert tipi yapıya sahip 20 maddeden oluşmaktadır ve iki boyutludur. İlk boyut “Alternatifler” ikinci boyut da “Kontrol” olarak adlandırılmıştır. Alternatifler alt boyutu ile yaşanabilecek durumların ve insan davranışlarının alternatiflerinin olabileceğini algılama ve zor durumların üstesinden gelebilecek şekilde çözüm üretme becerisi ölçülmek istenmektedir. Kontrol alt ölçeği ile ise zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimi ölçülmektedir. Envanterden alınan puanın yükselmesi bilişsel esnekliğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte 6 tane ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin özgün formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Alternatifler alt ölçeğinin Cronbach’s alfa değeri .91 olarak, kontrol alt ölçeğinin Cronbach’s alfa değerleri ise .84 olarak belirlenmiştir (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel Esneklik Envanteri’nin Türk diline uyarlama çalışması ise Gülüm ve Dağ (2012) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında envanterin iç tutarlık katsayısı .90, Alternatifler ve Kontrol alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .89 ve .85’olarak bulunmuştur. Envanterin ve alt boyutlarının test tekrar test güvenilirlikleri .22 ile .81 arasında değişmektedir. Envanterin toplam puanı ve alt boyutlarının geçerliliği; Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği ile sınanmış ve ikili korelasyonların -.32 ile .48 arasında değiştiği belirlenmiştir (Gülüm ve Dağ, 2012).

Gülüm ve Dağ tarafından Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Bilişsel Esneklik Envanteri’nin lise öğrencilerinde de geçerli ve güvenilir olup olmadığı bu çalışma kapsamında incelenmiş ve analiz sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.3.3.4. Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ)

Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), 44 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; “dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik (nevrotiklik) ve deneyime açıklık” olarak belirlenmiştir. BFKÖ beşli likert tipi (1: Hiç katılmıyorum - 5: Tamamen katılıyorum) olarak derecelendirilmektir. Her bir alt ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin o kişilik özelliğini yüksek derecede sergilediğini göstermektedir. BFKÖ’nin Türk kültürüne uyarlama çalışması, Sümer, Lajunen ve

Özkan (2005) tarafından yapılmıştır. Türkiye örnekleme için yapılan çalışmada alt boyutların güvenilirliği, .64 ve .77 arasında değişmektedir. Sümer, Lajunen ve Özkan (2005), ölçeğin uyarlama çalışmasını üniversite örnekleme üzerinde gerçekleştirmiştir. Ardından Demirbaş (2014) tarafından BFKÖ'nin Lise Formunun (BFKÖ-LF) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine uygulanan ölçek formunda bir değişiklik yapılmamış, mevcut form lisede öğrenim gören 338 öğrenciye uygulanarak lise örnekleme üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Eigen değeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır ve bu yapı toplam varyansın %46.7'sini açıklamıştır.

BFKÖ-LF'nun Doğrulamalı faktör analizi için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Lise örnekleme üzerinde analizler gerçekleştirilirken madde bazında normallik sayıtlısının yetersiz olduğu durumlarda kullanılan madde parselleme tekniği kullanılmış ve dışadönüklük boyutu için dört parsel, diğer boyutlar için üç parsel olmak üzere toplam on altı parsel oluşturulmuş ve analiz bu şekilde gerçekleştirilmiştir. DFA sonucuna göre parsellerin standardize edilmiş faktör yükleri (λ) değerleri .44 ile .97 arasında değişmektedir ve bu değerler yeterli kabul edilmiştir. Uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde de modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği dolayısıyla lise örnekleme üzerinde ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı gösterilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's alfa katsayısının; .76 ile .83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısının orijinal yapısında olduğu gibi beş boyutta toplandığı ve ölçeğin lise öğrencileri ile çalışılırken kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu gösterilmiştir (Demirbaş, 2014).

3.3.3.5. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

Spielberger (1970) tarafından 14 yaş üstü bireylerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulan Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, kısa ifadelerden oluşan bir kendini değerlendirme anketidir. 40 maddeden oluşan ölçme aracı, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği, kişinin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini ölçen 20 maddeden, Sürekli Kaygı Ölçeği ise, kişinin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak genellikle kendini nasıl hissettiğini ölçen 20 maddeden oluşmaktadır.

Türk diline uyarlama çalışması, Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ile .87 arasında; Durumluk Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında bulunmuştur. Test-tekrar-test güvenirliği Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .86; Durumluk Kaygı Ölçeği için .26 ile .68 arasında bulunmuştur. 4'lü likert şeklinde derecelendirilen envanterin her bir alt ölçeğinden elde edilebilecek puanlar 20-80 arasında değişmektedir. Ölçme aracından alınan yüksek puan yüksek kaygı seviyesini belirtirken, düşük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtmektedir (Öner ve Le Compte, 1985).

3.3.3.6. Yaşam Yönelimleri Envanteri

Yaşam Yönelimleri Envanteri, mevcut araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğinin incelenmesinde kullanılmıştır. 12 maddeden oluşan Yaşam Yönelim Envanteri (YYE), bireylerin geleceğe yönelik iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Scheier ve Carver (1985) tarafından geliştirilmiştir. Maddelerden dört tanesi yaşama olumlu (iyimser) bakış açısını, dört tanesi olumsuz (kötümser) bakış açısını ölçmektedir. Diğer dört tanesi ise dolgu görevi yapmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Testten alınabilecek puanlar 0-32 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar yaşama olumlu (iyimser) bakış açısını, düşük puanlar ise olumsuz (kötümser) bakış açısını yansıtmaktadır. Yaşam Yönelimi Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Aydın ve Tezer (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .72, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .77 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için Beck Depresyon Ölçeği ile ilişkisi incelenmiştir ve iki ölçek arasındaki korelasyon kat sayısı -.56 bulunmuştur. Bireyler Yaşam Yönelimi Envanteri'nden aldıkları bireysel puanlara göre değil, birbirlerine göre iyimser veya kötümser olarak nitelendirilmektedirler. Ölçeğin lise örnekleminde üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Avcı (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu kabul edilmiştir. Yaşam Yönelimi Envanterinin güvenirliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı .82 bulunmuş, test tekrar test güvenirliği ise .73 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda Yaşam Yönelimleri Envanterinin Türk lise öğrencilerinde kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2009).

3.3.3.7. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Bilişsel Esneklik Ölçeği, mevcut araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Bilişsel Esneklik Envanteri'nin ölçüt bağımlı geçerliğinin incelenmesinde kullanılmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeği Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. 12 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek 6'lı likert şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .80, test tekrar test güvenilirliği .83 bulunmuştur. Ölçekte dört tane ters madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Martin ve Rubin, 1995).

Ölçeğin Türk diline uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014) tarafından 370 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 11 maddenin toplam varyansın %43'ünü açıkladığı görülmüştür. Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı .74 bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlik için problem çözme envanteri ile korelasyonu incelenmiş ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

3.3.3.8. Lisans Yerleştirme Sınavı

Araştırma kapsamında incelenen savunmacı kötümserlik değişkeni bireylerin kendilerini kaygılı hissettikleri ve yaklaşan bir değerlendirilme durumu içerisinde buldukları dönemlerde kullanılan bir stratejidir. Türkiye'de gerçekleştirilen LYS sınavı da öğrencilerin yıllarca hazırladıkları ve geleceklerini belirleme özelliğini sahip bir sınavdır. Dolayısıyla ülkemizdeki en önemli sınavlardan biri olarak sayılmaktadır. Bu nedenle LYS sınavı öncesindeki dönemde (60-20 gün önce) savunmacı kötümserlik stratejisinin kullanımının tetiklenebileceği düşünülmüş ve çalışmanın akademik başarı değişkeni verileri LYS sınavları üzerinden elde edilmiştir. LYS puanları, Kamu Kurumları İşlemleri Sistemi (KKİS) sistemi aracılığıyla okullardan teker teker toplanmıştır.

2010 yılı itibari ile Türkiye'de üniversiteye geçiş sistemi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ile gerçekleştirilmekte ve iki basamaklı sınav sistemi uygulanmaktadır (ÖSYM, 2017b). İlk aşama olan YGS sınavından 180 baraj puanını geçen öğrenciler ikinci aşama olan LYS sınavına girmeye hak kazanmakta ve bu iki sınavın puanlarının yanı sıra lise mezuniyet puanı (orta öğretim başarı puanı-

OBP) da dikkate alınarak adayların öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi puanları oluşturulmaktadır. Adaylar bu puana göre üniversite ve bölüm tercihlerine yerleştirilmektedir. Adaylar LYS kapsamında 5 sınav arasından tercih ettikleri sınav(lar)a girmektedirler: Matematik Sınavı (LYS-1), Fen Bilimleri Sınavı (LYS-2), Edebiyat-Coğrafya Sınavı (LYS-3), Sosyal Bilimler Sınavı (LYS-4) ve Yabancı Dil Sınavı (LYS-5). Bu sınavlardan elde ettikleri başarıya göre 12 puan türünde (MF-1, MF-2, MF-3, MF-4, TM-1, TM-2, TM-3, TS-1, TS-2, DİL-1, DİL-2, DİL-3) puanları hesaplanmakta ve bu puan türlerine göre tercihlerini yapmaktadırlar (ÖSYM, 2017b).

Öğrenciler lisede öğrenim gördükleri alandan sınava girmekte bunun yanında istedikleri diğer alanlardan da sınava girebilmekte ve sınava girdikleri alanlardaki puanları hesaplanmaktadır. Okullardan alınan veriler sonucunda araştırmacının elinde 12 farklı puan olmuştur. Araştırmacı analize sokacağı puanları her öğrencinin öğrenim gördüğü bölümdeki puan türlerinin aritmetik ortalamasını alarak hesaplamıştır. Örneğin Matematik-Fen alanında öğrenim gören bir öğrencinin MF1, MF2, MF3 ve MF4 olmak üzere dört farklı puanı hesaplanmaktadır. Araştırmacı bu puanların aritmetik ortalamasını alarak analize dahil edeceği değişkeni oluşturmuştur. Benzer şekilde TM alanından 3 ve Sözel alanından 2 puan türü bulunmaktadır. Araştırmacı öğrencilerin lisede öğrenim gördükleri alanları baz alarak öğrencilerin kendi alanlarındaki LYS puan türlerinin ortalamasını alarak analize dahil edeceği akademik başarı değişkenini elde etmiştir.

LYS, ülke çapında gerçekleştirilen, soruları alan uzmanları tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenilirlik özellikleri incelenen sınavlardır. Hem sınavların uygulanması hem de değerlendirilmesi objektif kriterlere göre gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında akademik başarı değişkeni olarak ÖSYM tarafından gerçekleştirilen LYS sonuçları kullanılmıştır.

3.3.3.9. Lise Mezuniyet Puanı

Araştırmada akademik başarı verileri olarak LYS puanlarının yanı sıra öğrencilerin Lise diploma puanları da kullanılmıştır. Lise mezuniyet puanları, öğrencilerin, 4 yıllık lise eğitimleri boyunca her dersten aldıkları puanların ders saatine göre ağırlıklandırılmış ortalamalarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmaktadır.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında, öncelikle gerekli izinler alınmış ve ön görüşmeler gerçekleştirilerek, uygulama yapılacak gün ve saatler belirlenmiştir. Araştırmacı, uygulamadan önce katılımcılara kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağı konularında gerekli açıklamaları yapmış ve katılımcıların uygulama ile ilgili sorularını yanıtlamıştır. Ayrıca, katılımcıların verdikleri cevapların gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sadece bu araştırma için kullanılacağı belirtilerek içten ve doğru yanıtlar vermeleri istenmiştir. Uygulama 25-30 dakika arasında sürmüştür. Nicel aşamada kullanılan bu veriler Nisan 2016-Mayıs 2016 tarihlerinde toplanmıştır.

LYS sonuçları için yeni bir veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. LYS sonuçları 2016 Temmuz ayında ilan edilmiştir. Bu tarihten sonra nicel aşamada yer alan okulların okul müdürleri ile yüz yüze irtibata geçilerek ÖSYM Kamu Kurumları İşlemleri Sistemi (KKİS) (<https://kkis.osym.gov.tr/>) üzerinden puanlar alınmıştır.

LYS puanları ile analizler gerçekleştirilmiş ve LYS puanlarının diğer değişkenlerle anlamlı ilişkiler vermediği bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilerin Lise diploma puanları kullanılarak analizlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Yeni bir veri toplama işlemi gerçekleştirilmiş, okul müdürleri ile yüz yüze görüşmeler sonucu e-okul sisteminden (<https://e-okul.meb.gov.tr/>) ya da diploma defterlerinden nicel aşamaya katılan öğrencilerin lise mezuniyet puanları alınmıştır.

3.3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel aşamasında savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı, kişilik ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), İlişkisiz Grup t- Testi, Mann Whitney U Testi, LSD testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçek uyarlama aşamasında Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi “LISREL 9.1” ve “SPSS 20.0” paket programları kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilen

çözümlemesi ve yorumlanması aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenlerine dair betimleyici istatistikler olan ortalama, standart sapma, madde ortalama, madde ortalama standart sapma ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normallik varsayımı sağlandığından dolayı tüm değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın sürekli değişkenlerinin kategorik olarak toplanmış olan demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Grup t- Testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farklılıkların kaynağını görmek için de tamamlayıcı istatistiklerden LSD testi gerçekleştirilmiştir. Savunmacı kötümserliğin kişilik, bilişsel esneklik ve kaygı değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3.4. Nitel Çalışma

Nicel veriler vasıtasıyla yapıların doğası ve aralarındaki ilişkiler açığa çıkarılsa da katılımcıların bakış açısından derinlemesine analizlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Nitel araştırmada, bireylerin sosyal dünyalarıyla etkileşimleri yoluyla gerçeği nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşılır. Nitel araştırmada araştırmacılar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Dolayısıyla amaç; insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradıklarını anlamaktır (Merriam, 2013). Savunmacı kötümserlik yapısının anlaşılmasında da bu fenomenle ilgili kişisel bakış açılarının önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem bilim açısından bakıldığında nicel bir raporda nitel veri kullanımının 3 amacı olabileceğinden bahsedilmektedir; nicel analizlerde ortaya çıkan sonuçları test etmek, nicel analizlerde elde edilen bulgulara katılımcıların bakış açısından bir ışık tutmak, bir ses kazandırmak ve nicel yöntemlerle tanımlanmayan konuların iç yüzünü aydınlatmak (Strauss ve Corbin, 1990). Bu araştırmanın nitel aşamasının amacı öncelikle savunmacı kötümserlik stratejisini kullanan öğrencilerin bu stratejiyi nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Bunun yanı sıra savunmacı kötümserliğin yapısını ve akademik başarı

üzerine yansımalarını detaylı ve derinlemesine ele almaktır. Verileri, öğrencilerin kendi akademik yaşamları ve kişisel perspektifleri bağlamında konumlandırarak şekilde sunmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda savunmacı kötümserlik puanı yüksek ve düşük olan öğrencilerin akademik başarıyı nasıl algıladıkları incelenmiştir. Nitel aşamada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin akademik bağlamda savunmacı kötümserlik deneyimleri nasıldır?
- Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin başarı ve başarısızlık algıları nasıldır?
- Savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımaları nasıldır?

Aşağıda araştırmanın nitel aşamasında kullanılan araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.4.1. Araştırma Deseni

Üniversiteye giriş sınavı hazırlık sürecinde olan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik stratejisini nasıl deneyimlediklerini ve savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel aşama fenomenoloji deseni üzerine yapılandırılmıştır. Edmund Husserl (1859-1938), fenomenolojiyi felsefi bir yöntem olarak geliştirmiş ve başta Heidegger ve Sartre olmak üzere pek çok filozof bu felsefi görüşe katkıda bulunmuştur. Son yıllarda özellikle psikoloji ve pedagoji alanlarında sık kullanılan bir yaklaşım haline gelmiştir. Fenomenolojinin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bogdan ve Biklen'e (1998) göre fenomenolojik yaklaşımda, olguların anlamlarını ve bireyler arasındaki etkileşimi anlama eğilimi söz konusudur.

Fenomenolojide araştırmacı farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır. Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Patton, 2002). Araştırmacılar, insanların ele alınan fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandıkları ve fenomen hakkında ne hissettikleri ile ilgilenirler (Patton, 2002). Fenomenolojide önemli olan nokta bireylerin algı ve deneyimlerinin

kendi bakış açılarıyla ortaya konmasıdır (Lester, 1999). Ayrıca fenomenolojide araştırmacı, sadece durumun bir tanımlamasını yapmaz, bunun yanı sıra ortaya çıkan farklı anlamlandırmalar arasında köprüler de kurar (Moustakas, 1994). Yani öncelikle çalışılacak olgu tanımlanmakta bunun ardından ilgili kişilerin deneyimleri betimlenmekte ve olguyu yaşayan çeşitli kişilerden bilgiler toplanmaktadır. Bu araştırmada fenomenoloji türlerinden betimleyici fenomenoloji (descriptive phenomenology) kullanılmıştır. Burada amaç olguların yorumlanmadan betimlenmesi ve anlatılmasıdır. Bireylerin belirli olgu çerçevesinde yaşantılarının betimlenmesi ve bunların saf haliyle sunulması bu fenomenoloji türünün odaklandığı noktayı oluşturmaktadır (Beck, 2013; Finlay, 2011). Betimleyici fenomenoloji türündeki araştırmalarda katılımcıların yaşantılarına odaklanılarak, deneyimlerini kendi algılarıyla nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmacı olguyla ilgili var olan düşünce, duygu ve deneyimlerini bir kenara bırakmalı ve veri içinden gelecek olan bulgulara odaklanmalıdır (Beck, 2013; Finlay, 2011; Reiners, 2012; Wojnar ve Swanson, 2007).

Bu araştırmada da öğrencilerin savunmacı kötümserliği nasıl deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıkları ile savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin başarı algıları arasındaki fark araştırılmak istenmektedir. Bu nedenle fenomenoloji deseninin çalışmaya uygun olduğu düşünülmektedir.

3.4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olduğu bildirilen amaçlı örnekleme (Patton, 2002) türleri arasından ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmada seçilen katılımcı grubun özelliklerinin nicel aşamadaki örneklem grubuna benzer olması amaçlanmıştır. Nitel aşamadaki katılımcı grubu, doğrudan nicel aşamadaki örneklem grubunun içinden seçilmemiştir. Çünkü yapısı gereği savunmacı kötümserlik belirli bir değerlendirilme durumunda bulunan öğrencilerde kendini göstermektedir ve çalışma kapsamında bu değerlendirme durumu olarak LYS seçilmiştir. Nicel örneklem 2015-2016 eğitim-öğretim yılında sınava girmiş öğrencilerden oluşturulmuştur. Nitel çalışmanın gerçekleştirildiği 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bu örneklem grubunun önünde böyle bir değerlendirme durumu kalmadığı için nitel çalışma grubu, doğrudan nicel örneklemin içerisinde değil fakat

benzer özellikler taşıyan bir öğrenci grubu içerisinde seçilmiştir. Dolayısıyla örneklem gruplarının paralel olduğu söylenebilir (Collins vd., 2006). Çalışma grubu belirlenirken verilerin doygunluğa ulaşması sınır olarak kabul edilmiştir. Yeni örneklem birimlerinden artık yeni bir bilgi gelmediği noktada (Patton, 2002) görüşmeler durdurulmuştur yani bilgilerin tekrarlanmaya başlaması katılımcı sayısını belirlemede ölçüt olarak alınmıştır.

Nitel aşamada nicel aşamada araştırma için seçilmiş olan okullar arasından bir Sosyal Bilimler, iki Anadolu Lisesi, iki Temel Lise ve bir İmam Hatip Lisesi seçilmiştir. Seçilen okullarda katılımcı grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar seçilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada katılımcı seçiminde temel alınan ölçütler YGS’de kendi alanında %10’luk başarı dilimine girme ve Savunmacı Kötümserlik Ölçeği’nden yüksek ya da düşük puan alma olarak belirlenmiştir. Norem ölçekten 51 ve üstü puan alanların savunmacı kötümser olduklarını belirtmektedir (Norem, b.t.). Bu çalışmada da 51 puan kesme noktası olarak alınmakla birlikte puana göre sıralama yapılmış ve katılımcılar, en yüksek ve en düşük puan alanlar arasından seçilmiştir. Ayrıca Norem (2001a), Savunmacı Kötümserlik Ölçeği’nden düşük puan alanların stratejik iyimser olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olanlar diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserler ve stratejik iyimserler karşılaştırılmaktadır. Çalışmada akademik başarı açısından %10’luk dilime giren başarılı bireylerin seçilmesinin nedeni savunmacı kötümserlerin başarı düzeyi yüksek bireyler olması (Lim, 2009; Mariano, 1998) ve kavramın teorik açıklaması gereği geçmişteki başarılı performanslarına rağmen beklentilerini düşük tutan bireylerin (Norem, 2001a) seçilmesini sağlamaktır. Başarı ve ölçekten alınan puan ölçütlerini sağlayan öğrenciler arasından gönüllü olanlar çalışma grubuna alınmıştır. Aşağıda Tablo 3.2.’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Person	Cinsiyet	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Doğum Sırası	Kardeş Sayısı	Bölüm	Okul türü	SK-SKOlmayan
Nodes\\Cases\\İ1	Erkek	Üniversite	Üniversite	İlk	2	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ10	Erkek	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Orta	2	MF	Temel Lise	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ11	Erkek	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Son	1	TM	Temel Lise	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ12	Erkek	Lise	İlk-ortaokul	Orta	2	MF	Temel Lise	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ2	Kadın	Üniversite	Lise	İlk	1	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ3	Erkek	İlk-orta okul	Lise	Son	2	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ4	Erkek	Lise	Lise	Son	3	Sözel	Sosyal Bilimler Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ5	Erkek	İlk-orta okul	Lise	Orta	2	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ6	Kadın	Lise	Lise	İlk	1	TM	Anadolu Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ7	Erkek	İlk-orta okul	Lise	Orta	3	TM	Anadolu Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ8	Kadın	İlk-orta okul	Üniversite	İlk	2	MF	Anadolu Lisesi	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\İ9	Kadın	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Tek çocuk	Tek Çocuk	MF	Temel Lise	SK Olmayan-İyimser
Nodes\\Cases\\SK1	Kadın	Üniversite	Üniversite	İlk	1	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK10	Erkek	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Son	2	TM	Anadolu Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK11	Kadın	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Orta	3	TM	İmam Hatip Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK12	Erkek	Üniversite	Üniversite	İlk	2	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK2	Kadın	Üniversite	Üniversite	Son	1	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK3	Erkek	İlk-orta okul	Lise	Son	1	TM	Sosyal Bilimler Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK4	Erkek	Lise	Lise	Son	1	MF	Anadolu Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK5	Kadın	İlk-orta okul	Lise	İlk	1	TM	Anadolu Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK6	Erkek	Lise	İlk-ortaokul	İlk	1	MF	Anadolu Lisesi	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK7	Erkek	Üniversite	Üniversite	İlk	1	MF	Temel Lise	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK8	Kadın	İlk-orta okul	İlk-ortaokul	Tek çocuk	Tek Çocuk	TM	Temel Lise	Savunmacı Kötümser
Nodes\\Cases\\SK9	Kadın	Lise	Lise	İlk	1	TM	Temel Lise	Savunmacı Kötümser

3.4.3. Veri Toplama Araçları

Nitel veriler yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda ve karma yöntem çalışmalarında en çok kullanılan tekniklerin başında gelmektedir (Briggs, 1986; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel görüşme katılımcıların dünyayı ve olayları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Katılımcıların dünya görüşlerine ve deneyimlerine ilişkin daha özgün ve zengin bilgi sağlamanın yanı sıra önceden farkına varılmamış değişkenlere ilişkin araştırmacıya doneler sunan bir tekniktir (Merriam, 2013).

Görüşme formu savunmacı kötümserlik literatürü ve savunmacı kötümserlik ölçme aracı dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu için tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyelerinin yanı sıra Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında en az doktora derecesine sahip olan aynı zamanda araştırma yöntemleri dersi veren 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Ardından üç pilot görüşme yapılmış, katılımcıların üçünün de YGS sınavına dair sorular henüz sorulmamışken, sınava dair yaşantılarını açtıkları fark edilmiştir. Bunun üzerine soruların yerleri değiştirilerek YGS sınavına dair sorular öne çekilmiştir. Ayrıca bunun dışında bir sorunun da farklı bir şekilde ifade edilmesine karar verilerek ifadeler düzeltilmiştir. Alan uzmanlarının tekrar görüşü alınmış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir. Bu form üzerinden bir pilot görüşme daha yapılmış, soruların işlediği görülerek asıl görüşmelere geçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanılarak kullanılan görüşme formu EK 10'da sunulmuştur.

3.4.4. Verilerin Toplanması

Görüşme için seçilen öğrencilerin okul idarelerinden gerekli izinler alınmış ve Okul Psikolojik Danışmanlarının bilgisi dâhilinde randevu tarihi ve saati verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okullarda sessizliğin sağlanabileceği ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri yerlerde gerçekleştirilmiş. Bu amaçla okullarda kütüphaneler, boş sınıflar, Rehberlik Servisi ya da çok amaçlı salonlar kullanılmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilerin doldurdukları formlarda izin alınmış olmasına rağmen görüşmeler öğrencisinde tekrar sözlü izinler alınmış ve görüşmeye dair gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşme boyunca önemli olan noktanın genel geçer ve toplum tarafından

kabul edilen cevaplardan ziyade katılımcının gerçekliğini yansıtan ve içtenlikle verilen cevaplara ulaşmak olduğu ve hiçbir koşulda yargılama ve değerlendirme yapılmayacağı hatırlatılmıştır. Kimlik bilgilerinin hiçbir koşulda araştırma raporuna yansıtılmayacağı taahhüt edilmiştir. Görüşmeler için ses kaydı izni alınarak görüşmelere başlanmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularından anlaşılmayan olduğunda araştırmacı soruları farklı şekillerde ifade etmiş, sorular hakkında daha detaylı bilgiler almak istediğinde soruları derinleştirmiş, gerekli görülen yerlerde de soruların sırasını değiştirmiştir. Gerektiğinde “Biraz daha açar mısınız?, Örnek verebilir misiniz?” gibi sondaj sorularına yer verilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara ait, kardeş sayısı, anne- babanın eğitim durumu, ders çalışma koşulları gibi demografik sorularla başlanmış, ardından algılanan akademik başarı ve YGS başarısı gibi genel sorularla raport kurulduktan sonra araştırmanın odaklandığı sorulara geçilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür (30-75 dk. arasında değişmektedir.).

3.4.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle yüz yüze yapılan ve ses kaydı alınan görüşmeler deşifre edilmiştir. Verilerin dökümü toplam 428 sayfa tutmuştur. Nitel verilerin analizinde NVivo 10 bilgisayar programından faydalanılmıştır. Verilerin kodlara ve alt temalara göre düzenlenmesi ve hiyerarşilendirilmesi noktasında kullanışlı olan bu program; kodların, alt temaların ve temaların hızlı bir şekilde oluşturulması, geri çağırılması ve ilişkilendirilmesi aşamalarında da yararlı olmuştur.

Yapısı ve dayandığı felsefe gereği nitel araştırmalarda genellemelere gidilmemekte ve genel geçer sonuçlara varılması beklenmemektedir. Nitel araştırmada analiz veriye anlam verme sürecidir ve analizlerin olguyu daha iyi tanımlamayı, algılamayı ve yorumlamayı sağlaması beklenmektedir. Nitel verilerin analizinde; tematik analiz, betimsel analiz, söylem analizi, içerik analizi gibi farklı analiz türleri kullanılmaktadır (Creswell, 2012; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın nitel aşamasında deneyimleri ve anlamları ortaya çıkarmak amaçlandığı için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde verilerin özetlenmesi ve yorumlanması söz

konusu iken içerik analizinde daha derinlemesine bir inceleme ve analiz yapılır ve verilerin anlamı keşfedilmeye çalışılır (Patton, 2002).

Bu araştırmanın desenini oluşturan betimleyici fenomenoloji deseninin analizinde en çok takip edilen yollardan biri Colaizzi (1978) tarafından önerilen adımlardır. Nitel verilerin analizi için Colaizzi'nin (1978) fenomenoloji araştırmalarında önerdiği analiz adımları kullanılmıştır. Colaizzi analiz için; tutanağa kaydetme, açıklamanın anlamını çıkarma, anlamları biçimlendirme, anlamlardan tema kümeleri oluşturma, ayrıntılı tanımlama, yapısal tanımlama, katılımcılara geri dönüş şeklinde yedi aşamalı bir yaklaşım önermiştir.

Bu adımlar kapsamında öncelikle görüşmeler kaydedilir ve kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılır. Metindeki anlamı çıkarabilmek için tüm metin birkaç kez okunur. Bir sonraki aşamada önemli ifadelerin anlamları açıklanmaya çalışılır. Bu aşamada metin üzerinde sistemli bir şekilde çalışılması gerekmektedir. Anlam birimlerinin içinde bulunduğu bağlam göz önünde bulundurulmalıdır. Daha sonra ifade edilen anlamlar için anahtar kelimeler belirlenir. Belirlenmiş olan anlamlar, kümeler halinde organize edilir. Ardından olgunun ayrıntılı ve yapısal tanımı yapılmaya çalışılır. Son olarak katılımcılara geri dönülerek elde edilen bulgular hakkında sorular sorulur (Beck, 2013; Colaizzi, 1978).

Colaizzi (1978) tarafından önerilen bu aşamalara uygun olarak bu araştırmada da öncelikle görüşmelerin ses kaydı alınmış, ses kayıtlarının deşifresi yapılarak yazıya aktarılmış ve elde edilen veriler düzenlenmiştir. Veriler birkaç kez okunarak hatırlatıcı kısa notlar alınmış, tekrarlı okumalar sonucu kodlar oluşturulmuş, kodlardaki veriler betimlenip sınıflandırılmış, alt temalar ve temalar düzenlenmiş, veriler yorumlanmış ve görselleştirilerek sunulmuştur. Elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar araştırılan olguyu en iyi açıklayacak ve araştırma sorularına açıklık getirecek şekilde düzenlenmiştir.

3.4.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların felsefi dayanağı ve verilerin yapısı gereği nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırmalardan farklı yollarla sağlanmakta ve hatta farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik

için kullanılan kavramlar; *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *tutarlık* ve *teyit edilebilirliktir* (Lincoln ve Guba, 1985).

Nicel araştırmalarda iç geçerliğin karşılığı nitel araştırmalarda *inandırıcılıktır*. İnanđırıcılıđı sağlamanın yollarından biri veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olmaktır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın alışma grubu üniversite hazırlık sürecindeki lise son sınıf öğrencileri oluğu için öğrencilerle birden fazla görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Ancak gerçekleştirilen görüşmeler, görüşme sorularının derinliği nedeniyle uzun sürmüştür. Ayrıca görüşme öncesinde hem katılımcı grubunun seçilmesinde kullanılacak ölçme araçlarını uygularken hem de görüşme tarihini belirlerken katılımcılar ve araştırmacı bir araya gelmiştir. Böylelikle araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimi sağlanarak, katılımcılar ile araştırmacı arasında güven ortamının oluşması ve böylelikle yanıtların samimi olması amaçlanmıştır. Görüşmelerin ardından ses kayıtlarının deşifresi bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş bu süreçte de veri ile etkileşim sağlanmıştır. Analiz aşamasında ortaya çıkan kodlar, alt temalar ve temalar *sürekli karşılaştırmaya* tabii tutulmuş hatalardan arınıklık sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için gerekli bir diğer koşul *derinlik odaklı veri toplama*dır. İçerik açısından daha derin veriler toplayabilmek amaçıyla açık uçlu sorularla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerekli yerlerde alternatif sorular ve sondajlar kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında gerçekleştirilebilecek çalışmalardan biri de *uzman incelemesidir*. Süreç boyunca araştırmacı alan uzmanlarının görüşünü almıştır. Özellikle veri toplama araçları ve veri analizlerinde alan uzmanları ile sık sık görüşülerek yapılan çalışmalar uzman incelemesine sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun kapsamını ve incelenen olguları ölçüp ölçmediğini değerlendirmek amaçıyla 3 Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan uzmanının ve 2 araştırma yöntemleri uzmanının görüşleri alınmıştır.

Amaçlı örnekleme ile hem genele hem de özele ait bilgiler edinmek amaçlanmakta hem de *aktarılabirlik* açısından ek örneklemelere yer verecek esneklik sağlanmaktadır. Bu çalışmada da aktarılabirliğin sağlanması amaçıyla amaçlı örnekleme yapılmıştır. Ayrıca nitel araştırmada sonuçların aktarılabirliği, dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2008). *Ayrıntılı betimleme*, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre

düzenlenmiş bir biçimde yorum katılmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak sunulmasıdır. Bu kapsamda aktarılabilişin sağlanması açısından doğrudan alıntılara yer verilmiş ve çalışma grubundaki katılımcılar, görüşme yapılan ortamlar ve süreç ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın başından sonuna gerçekleştirilen araştırma etkinliklerinde tutarlı davranılıp davranılmadığının saptanması amacıyla hem Tez İzleme Komitesinin kontrolleri sağlanmış hem de doktor unvanına sahip bir alan uzmanında yardım alınarak uzman incelemesi yoluyla *tutarlık incelemesi* gerçekleştirilmiştir. Son olarak *teyit incelemesi* için aynı alan uzmanı ve tez danışmanı araştırma sonuçları ile ham verileri karşılaştırarak incelemişlerdir.

3.4.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacının kendisi de bir veri toplama aracıdır (Merriam, 1995; Patton, 2002). Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacının konumu özellikle belirtilmelidir. Bu araştırmada araştırmacı savunmacı kötümserlik stratejisini incelemeye başladığında ölçme aracını kendi de uygulamış ve savunmacı kötümserlik stratejisi açısından kendi konumunu fark ederek sürece başlamıştır. Araştırma boyunca kişisel deneyimlerini ve buna dair farkındalığını göz önünde bulundurmıştır.

Diğer taraftan araştırmacı yüksek lisans ve doktora düzeyinde nitel ve nicel araştırmalar dersini başarı ile tamamlamış bunun yanı sıra nicel analizler öncesinde Kanada Alberta Üniversitesi'nde Ölçme Değerlendirme alanında görevli bir öğretim üyesinden nicel analiz eğitimi almıştır. Nitel analizler öncesinde de TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilen "Alan Uzmanları ile Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk-II" projesi kapsamında nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizi eğitimi almıştır. Bu eğitimler araştırmacının analizlere hâkim olmasına ve analizlerin mümkün olduğu derecede hatadan arınık bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmada öncelikle Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türk lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından karma yöntem araştırma desenlerinden Açıklayıcı Sıralı Desen kullanılmış ve savunmacı kötümserlik stratejisini akademik bağlamda incelemek üzere nicel ve nitel aşamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına ait bulgular da belirtilen bu sıra ile aşağıda sunulmuştur.

4.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Lise Örnekleme Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmasına karar verilen Savunmacı Kötümserlik ve Bilişsel Esneklik ölçme araçlarının uyarlama çalışmaları daha önce üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmanın örneklem grubunu lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle bu iki ölçme aracının lise örnekleme üzerinde geçerli ve güvenilir olup olmadığı bu doktora tezi kapsamında sınanmış ve sonuçlar sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Tekin, Yüksel ve Ekşi, 2018). Gerçekleştirilen incelemelere ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin Lise Örnekleme Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Norem (2001a) tarafından geliştirilmiş olan *The Defensive Pessimism Questionnaire* ölçme aracı Savunucu Karamsarlık Ölçeği ismi ile Çelik-Örücü (2013) tarafından Türk diline uyarlanmıştır. Bu çalışmada ise Savunucu Karamsarlık terimi yerine Savunmacı Kötümserlik terimi tercih edilmiştir. 12 maddeden oluşan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, düşük beklentiler oluşturarak benlik değerini olası bir başarısızlıktan koruma stratejisini ölçer. “1: Benim için doğru değildir” ile “7: Benim için kesinlikle” doğrudur arasında derecelendirilen 7'li likert tipi bir ölçektir. Negatif beklentiler ve derinlemesine düşünme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formuna ve üniversite öğrencileri örnekleme üzerinde Türk kültürüne uyarlama çalışmaları sonuçlarına ilişkin bilgiler 3.3.3.2 Savunmacı Kötümserlik Ölçeği başlığında

sunulmuştur. Çalışmanın bu kısmında ise ölçeğin Türk lise öğrencileri örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenilirlik sınamaları sunulmuştur.

4.1.1.1. Dilsel İnceleme

Savunmacı Kötümserlik ölçme aracı, Çelik-Örücü (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türk kültürüne uyarlanmış ve ölçme aracının farklı yaş gruplarında da test edilmesi önerilmiştir. Bu çalışma üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için öncelikle ölçeğin lise örneklemini üzerinde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek üzere lise örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Bu işlem için ilk etapta ölçeğin orijinal formunu geliştiren Julie Norem ve uyarlama çalışmasını yapan Müge Çelik-Örücü ile e-mail yolu ile iletişime geçilmiş, lise örnekleminde kullanımı konusundaki görüşleri ve konu ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca yabancı alan yazında da ölçeğin lise yaş grubu üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir (Lee vd., 2014). Ölçeğin Çelik-Örücü tarafından gerçekleştirilen çevirileri uzman görüşlerine sunulmuş ve lise seviyesi için uygunluğu incelenmiştir. Bu yaş grubu için maddelerin anlaşılır olduğuna kanaat getirildiği için maddeler aynen kullanılmış, tekrar çeviri yapılmamıştır.

Ölçeğin geçerliğin değerlendirilmesi için yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri; güvenilirliğinin değerlendirilmesi için ise Cronbach's alfa, Spearman-Brown, Guttman, madde analizleri ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği ve iç tutarlık analizleri için N=360; ölçüt bağımlı geçerlik için N=65 ve test tekrar test güvenilirliği için N=40 olmak üzere üç farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Gerçekleştirilen bu analiz çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

4.1.1.2. Geçerlik Analizleri

Ölçme aracının geçerliğinin değerlendirilmesi kapsamında yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1.1.2.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği İstanbul İlinde 9 farklı liseden (İbrahim Müteferrika Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi, Ataşehir Bilgin Koleji, Atatürk Fen Lisesi, Maltepe Uğur Temel Lisesi, Bahçelievler Boğaziçi Temel Lisesi, Avni Akyol Güzel Sanalar Lisesi,

İncirli Kültür Temel Lisesi, Başakşehir Anadolu Lisesi ve Dragos Uğur Temel Lisesi) toplanan verilerle gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA, LISREL 9.1 analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğinin incelendiği çalışma grubunda 360 lise öğrencisi bulunmaktadır ve gruba ait cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1. SKÖ-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

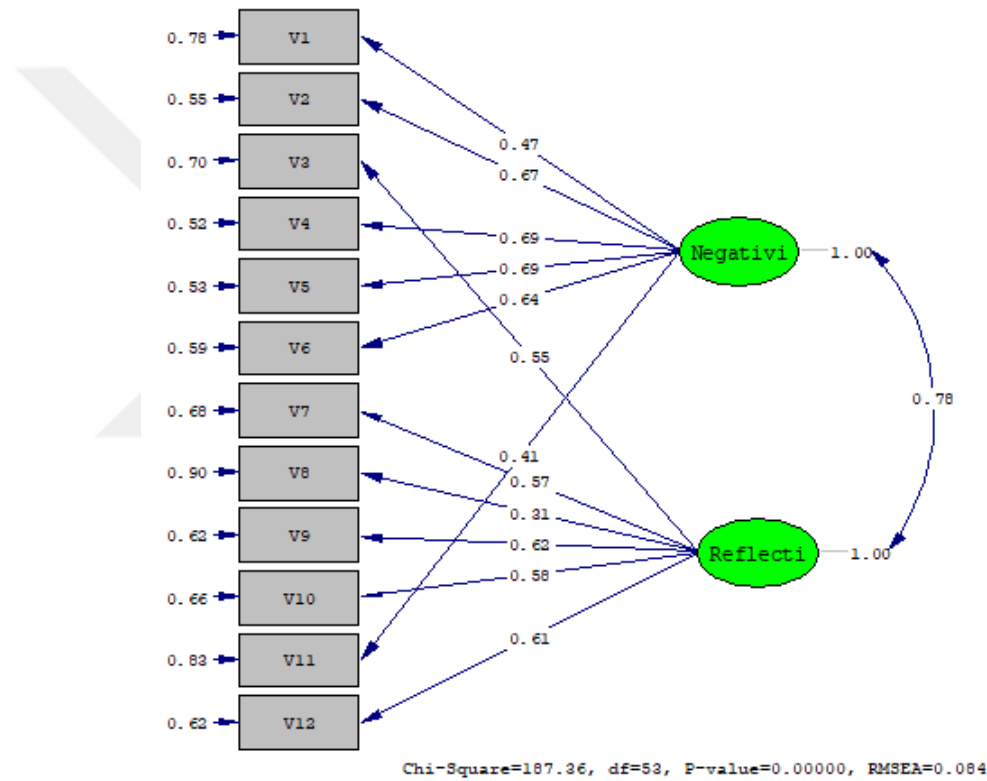
Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet				
Kadın	165	45.8	45.8	45.8
Erkek	195	54.2	54.2	100.0
Sınıf düzeyi				
9	45	12.5	12.5	12.5
10	80	22.2	22.2	34.7
11	131	36.4	36.4	71.1
12	104	28.9	28.9	100.0

Tabloda 4.1’de de görüldüğü üzere, örneklem grubu 165’i (%45.8) kadın; 195’i (%54.2) erkek olmak üzere toplam 360 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 45’i (%12.5) dokuzuncu, 80’i (%22.2) onuncu, 131’i (%36.4) on birinci ve 104’ü (%28.9) on ikinci sınıfa devam etmektedir.

Analizlere geçilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi varsayımları test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizin genel varsayımları örneklem büyüklüğü, uç veriler, normallik ve doğrusallıktır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Örneklem büyüklüğü için madde sayısının on katı kadar katılımcıya ulaşmanın yeterli olduğu belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). Savunmacı Kötümserlik Ölçeği’nin madde sayısının 12 olduğu ve örneklem grubunun 360 kişiden oluştuğu düşünüldüğünde örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Uç değerlerin kontrolü Cooks değerleri ve Mahalanobis Uzaklıkları ile gerçekleştirilmektedir. Cooks değerleri 1’in üstünde olan değerler uç değer olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Değerler incelendiğinde aşırı uç düzeyde bir veriye rastlanmamış ve analizlere mevcut veri seti ile devam edilmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının test edilmesi için Skewness ve Kurtosis değerleri ve histogram grafiği incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk’e (2012) göre bu değerlerin -

1 ile +1 aralığında olması verilerin standart normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir. Histogram ve P-P grafiği şekilleri de incelendiğinde verilerin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Mevcut veriler için bu değerler (sırayla; -.618, .488) belirtilen referans aralığında bulunmuştur. Bu varsayımların test edilmesinin ardından ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.1. SKÖ-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



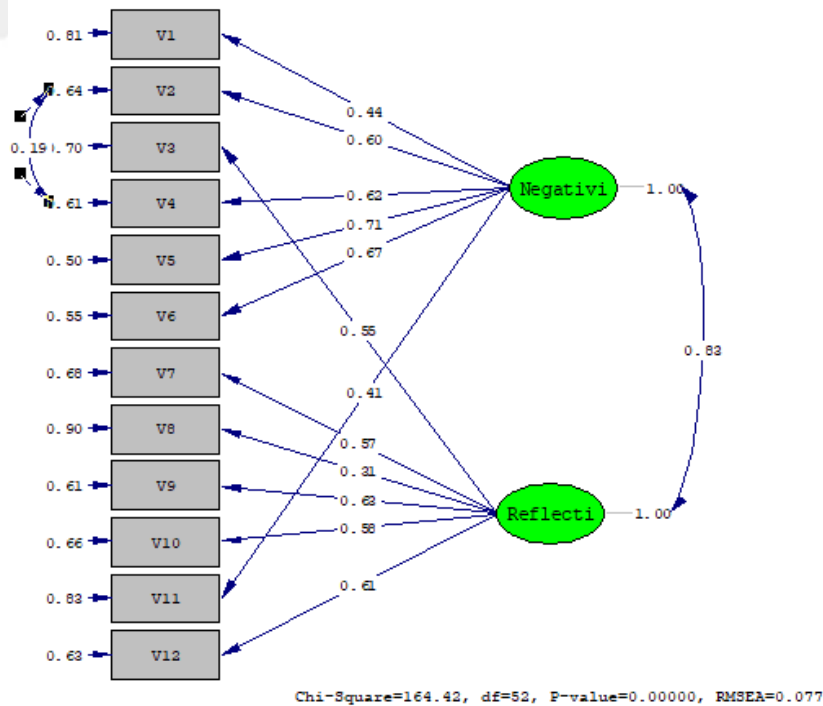
Yukarıda Şekil 4.1'deki diyagramda Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin lise örneklemini üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen path diyagramı sunulmuştur.

Tablo 4.2. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Uyum İndeksi Değerleri (1. Model)

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	NFI	NNFI
1.Model	187.36	53	3.535	0.084	0.059	0.917	0.936	0.914	0.920

Yukarıda Tablo 4.2.'de LISREL programından alınan diyagram ve analiz sonucu elde edilen uyum indekslerinin yer aldığı tablo bulunmaktadır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler incelendiğinde yapı doğrulanmış olup uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte analiz programının 2. ve 4. maddeler arasında bir modifikasyon önerdiği tespit edilmiştir. Bu iki madde incelendiğinde maddelerin aynı boyutta yer aldıkları, içeriğinde kaygı barındıran ve anlam açısından birbirine yakın olan maddeler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bu iki madde arasındaki modifikasyonun ölçeğin üniversite örnekleme üzerinde faktör analizi yapılırken Çelik-Örücü (2013) tarafından da yapıldığı görülmüştür. Bu gerekçeler belirtilen iki madde arasına modifikasyon çizebilmek için yeterli teorik gerekçeler olarak kabul edilmiş ve modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında uyum indeksi değerlerinin iyileştiği görülmüştür. 2. ve 4. maddeler arasında gerçekleştirilen modifikasyon sonucu oluşan ikinci modele ait analiz sonuçları aşağıda bulunmaktadır.

Şekil 4.2. Modifikasyon Sonrası Path Diyagramı (2. Model)



Yukarıda Şekil 4.2.'deki diyagramda Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin lise örnekleme üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde 2. ve 4. maddeler arasında gerçekleştirilen modifikasyon sonucu elde edilen path diyagramı sunulmuştur.

Tablo 4.3. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Maddelerinin Faktör Yükleri, t Değerleri ve R² Değerleri

Faktörler	Maddeler	λ	t	R ²
Negatif Beklentiler	1	.44	7.86	.191
	2	.60	11.18	.359
	4	.62	11.74	.388
	5	.71	13.92	.503
	6	.67	12.96	.449
	11	.41	7.32	.168
Derinlemesine Düşünme	3	.56	10.08	.301
	7	.57	10.53	.324
	8	.31	5.36	.095
	9	.63	11.78	.391
	10	.58	10.74	.336
	12	.61	11.41	.371

Tablo 4.3. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R² değerlerini göstermektedir. Genel olarak maddelerin faktör yüklerinin .45'ten büyük olması istenmekle birlikte .30 üzeri yeterli sayılmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 1989). Tablodaki faktör yükleri ve diğer değerler incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırların üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

	x^2	sd	x^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI
2.Model	164.42	52	3.162	0.077	0.059	0.917	0.878	0.936	0.914	0.920

Yukarıda Tablo 4.4.'de DFA sonucu elde edilen uyum indeksi sonuçları yer almaktadır. Bu uyum indeksleri için referans aralıkları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar bu referans kriterlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5. Uyum İndeksi Referans Değerleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
x^2/sd	$3 \leq x^2/sd \leq 5$	$0.00 \leq x^2/sd \leq 3$
RMSEA	$.08 \leq RMSEA \leq .10$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.08 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq SRMR \leq .08$
RMR	$.08 \leq RMR \leq .10$	$.05 \leq RMR \leq .08$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	$.90 \leq AGFI \leq .100$

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare değeri incelendiğinde χ^2 'nin anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi χ^2 'nin örneklem hacmi büyüklüğünden etkilenmesi ve büyük örneklerde kolay anlamlılık vermesidir. Bu nedenle model veri uyumuna karar vermede daha çok χ^2/sd oranı kullanılmakta ve bu oranın 5 ve daha küçük olması durumunda model-veri uyumunun yeterli olduğu kabul edilmektedir (Marsh ve Hocevar, 1988'den akt. Sümer, 2000). Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen χ^2/sd oranı 3.162 olarak hesaplanıp yeterli kabul edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin değerleri; $\chi^2=164.42$, $sd=52$, $\chi^2/sd=3.162$, $RMSEA=.077$, $SRMR=.059$, $GFI=.917$, $AGFI=.878$, $CFI=.936$, $NFI=.914$ ve $NNFI=.920$ olarak bulunmuştur. Değerler incelendiğinde ve Tablo 4.5.'teki uyum indeksi referans değerleri ile karşılaştırıldığında ölçek uyumunun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.1.2.3. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğini test etmek amacı ile Yaşam Yönelimleri Envanteri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile ilişkisi incelenmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik analizleri, Başakşehir Anadolu Lisesi'nde 11. sınıfa devam eden 65 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	36	55.4	55.4	55.4
Erkek	29	44.6	44.6	100.0

Tablo 4.6.'da de görüldüğü üzere örneklem grubu, 36'sı (%55.4) kadın ve 29'u (%44.6) erkek olmak üzere toplam 65 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçekler arasındaki Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı Analizi sonucu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanları ile Yaşam Yönelimleri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	SKÖ Puanları		
	N	r	P
Yaşam Yönelimleri	65	-.658**	.000
Durumluk kaygı	65	.661**	.000
Sürekli kaygı	65	.792**	.000

Yaşam Yönelimleri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterleri ile Savunmacı Kötümserlik Ölçeği arasındaki ilişkiler Pearson Moment Çarpım Korelasyonu ile incelenmiş ve Yaşam Yönelimleri Envanteri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.658$ $p<.001$), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.661$, $p<.001$; $r=.792$, $p<.001$ sırasıyla), bulunmuştur. Yaşam Yönelimleri Envanterinde puan arttıkça iyimserlik artarken, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nde puan arttıkça savunmacı kötümserlik artmaktadır, bu nedenle aralarında negatif bir ilişkinin çıkması beklendik bir sonuçtur. Diğer taraftan savunmacı kötümserliğin kaygı düzeyi artmasıyla kullanılmaya başladığı bilinmektedir, bu nedenle Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olması ölçüt bağımlı geçerliliğine bir kanıt olarak sunulabilir.

4.1.1.3. Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik analizleri kapsamında iç tutarlık kat sayısı, madde analizleri ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1.1.3.1. İç Tutarlık Katsayısı

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin lise formunun iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla Cronbach's alfa, Spearman-Brown ve Guttman Katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Katsayıları Sonuçları

Güvenirlilik	N	r
Cronbach's Alfa	360	.823
Spearman-Brown	360	.774
Guttman	360	.770

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacı ile gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda toplam güvenirlilik katsayıları sosyal bilimlerde yeterli kabul edilen düzey olan .70'ten yüksek bulunmuştur (Nunnally ve Bernstein, 1994). Ölçeğin toplam Cronbach's alfa değeri $\alpha=.823$, Spearman-Brown değeri .774 ve Guttman değeri de .770 olarak hesaplanmıştır. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ölçme aracı referans olarak gösterilen kriteri sağlamaktadır.

İç tutarlılığın hesaplanmasında kullanılan bir diğer yöntem, iki-yarı test güvenilirliği (split-half reliability)'dir. Bu yöntemle bir testin eşit iki yarıya bölünüp bu yarıların toplam değerleri arasındaki korelasyona bakılır. Ortaya çıkan ilişkinin yüksek olması, güvenilirliğin de yüksek olduğunu gösterir (Ergin, 1995; Anastasi, 1961). Uyarlama çalışması gerçekleştirilen Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nde de bu değerler .70'in üzerinde bulunmuştur.

Tablo 4.9. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-LF Alt Boyutları için Cronbach's Alfa Katsayıları Sonuçları

Alt Boyutlar	N	r
Negatif Beklentiler	360	.755
Derinlemesine Düşünme	360	.708

Alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise negatif beklentiler için Cronbach's alfa değeri $\alpha=.755$ ve derinlemesine düşünme için $\alpha=.708$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık istenilen değer olan .70 kriter değerinden (Nunnally ve Bernstein, 1994) yüksek değerler taşıdığını göstermektedir.

4.1.1.3.2. Madde Analizleri

İç tutarlılığın hesaplanmasında bir diğer yol, madde toplam ve madde kalan korelasyonlarının hesaplanmasıdır. *Madde toplam korelasyonu* (Item-total correlation), her test maddesinden elde edilen puan (her bir test maddesinin varyansı) ile testten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkinin araştırılmasına dayanır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyonunun düzeltilmiş formülü ile her bir madde için elde edilen sonucun anlamlılık düzeyine bakılır. O maddenin ölçtüğü değişken, tüm testin ölçtüğü değişken ile ilişkili ise, o madde teste kalır, aksi durumda ilişkili olmayan maddeler, testten atılabilir. *Madde kalan korelasyonunda* ise, belli bir maddeden alınan puan ile o madde hariç tüm testten alınan puan arasındaki ilişkiye bakılır (Ergin, 1995)

Ölçme aracının güvenilirliği incelenirken ele alınan bir nokta da madde ayırt ediciliğidir. Ayırt edicilik bir maddenin alt ve üst grupları doğru bir şekilde ayırt edip etmediğini gösterir. Madde ayırt edicilik hesaplanırken ölçek toplam puanına göre üst çeyrekte yer alanlar ile alt çeyrekte (alt-üst %27) yer alanların ortalamaları üzerinden t testi gerçekleştirilerek hesaplanır. Aşağıda Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'ne ilişkin madde analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	N	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik		
		r	r	t	sd	p
1	360	.381	.819	-10.783	192	.000
2	360	.565	.803	-15.585	192	.000
3	360	.476	.811	-9.405	192	.000
4	360	.555	.803	-16.574	192	.000
5	360	.592	.800	-16.695	192	.000
6	360	.574	.802	-14.272	192	.000
7	360	.434	.814	-9.267	192	.000
8	360	.280	.827	-6.778	192	.000
9	360	.552	.804	-16.272	192	.000
10	360	.457	.812	-10.069	192	.000
11	360	.365	.821	-12.241	192	.000
12	360	.532	.806	-10.842	192	.000

Büyüköztürk (2014), madde toplam korelasyon değerinin .20' den yüksek bulunmasının maddelerin uygun faktörlere yerleştiğinin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Tablo incelendiğinde tüm maddelerin bu kriterden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla madde güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca bir maddenin test kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten hiç olmazsa birinde en az .05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2014). Tablo 4.10. incelendiğinde tüm maddelerin bu kriterleri sağladığı görülmektedir.

4.1.1.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin lise örneklemini üzerinde test tekrar test güvenirligi Atşehir İbrahim Müteferrika Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12. sınıf (N=17) ve 10. sınıf (N=23) öğrencileriyle 16 gün arayla gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen verilerle hesaplanmıştır.

Tablo 4.11. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	15	37.5	37.5	37.5
Erkek	25	62.5	62.5	100.0

Tablo 4.11.'de de görüldüğü üzere, örneklem grubu 15'i (%37.5) kadın ve 25'i (%62.5) erkek olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen test tekrar test analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Test-Tekrar Test Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	p
SKÖ	40	.814	.000
SKÖ tekrar test			

Gerçekleştirilen Pearson Moment Çarpım Korelasyonu sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Bu analiz sonucuna göre Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin uygulanan grupta kararlı bulunduğu, test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin Türk Lise öğrencileri örnekleminde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

4.1.2. Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Lise Örneklemini Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından, bireylerin içinde kaldıkları zor durumlarda alternatif çözümler üretebilme, uygun seçenekleri fark edebilme, dengeli düşünebilme ve bunları davranış haline getirebilme becerilerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen ölçme aracı, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise öğrencilerinde de geçerli ve güvenilir olup olmadığı bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1. Dilsel İnceleme

Bu çalışma üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için öncelikle ölçme aracının lise örneklemini üzerinde kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek üzere lise örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Bu işlem için ilk etapta gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Gülüm ve Dağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çevirileri uzman görüşlerine sunulmuş ve lise seviyesi için uygunluğu incelenmiştir. Bu yaş grubu için maddelerin anlaşılır olduğuna kanaat getirildiği için maddeler aynen kullanılmış, tekrar çeviri yapılmamıştır.

Ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesi için yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri; güvenilirliğinin değerlendirilmesi için ise Cronbach's alfa, Spearman-Brown, Guttman, madde analizleri ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği ve iç tutarlık analizleri için N=458; ölçüt bağımlı geçerlik için N=86 ve test tekrar test güvenilirliği için N=40 olmak üzere üç farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Gerçekleştirilen bu analiz çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.2. Geçerlik Analizleri

Ölçme aracının geçerliğinin değerlendirilmesi kapsamında yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1.2.2.1. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği İstanbul ilinde 9 farklı liseden (İbrahim Müteferrika Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi, Ataşehir Bilgin Koleji, Atatürk Fen Lisesi, Maltepe Uğur Temel Lisesi, Bahçelievler Boğaziçi Temel Lisesi, Avni Akyol Güzel Sanalar Lisesi, İncirli Kültür Temel Lisesi, Başakşehir Anadolu Lisesi ve Dragos Uğur Temel Lisesi) toplanan verilerle gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Yapı geçerliğinin incelendiği çalışma grubunda 458 lise öğrencisi bulunmaktadır.

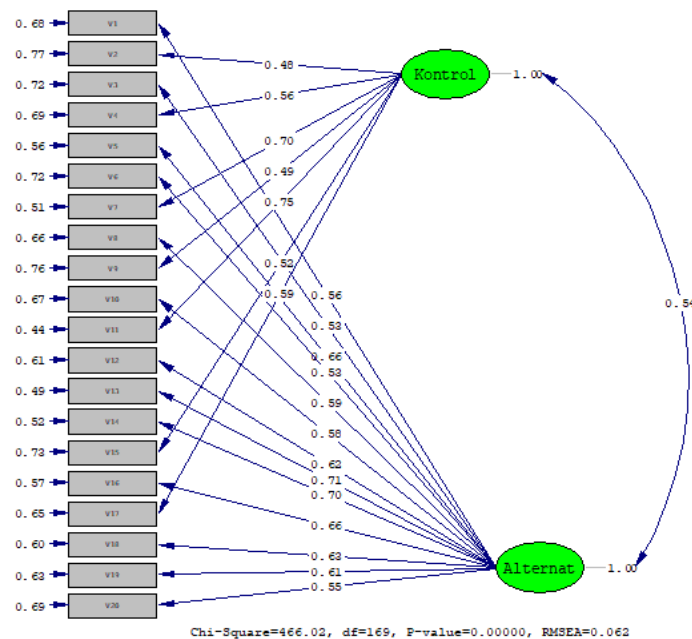
Tablo 4.13. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet				
Kadın	224	48.9	48.9	48.9
Erkek	234	51.1	51.1	100.0
Sınıf düzeyi				
9	43	9.4	9.4	9.4
10	72	15.7	15.7	25.1
11	122	26.6	26.6	51.7
12	221	48.3	48.3	100.0

Tablo 4.13.'te de görüldüğü üzere, örneklem grubu 224'ü (%48.9) kadın; 234'ü (%51.1) erkek olmak üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 43'ü (%9.4) dokuzuncu, 72'si (%15.7) onuncu, 122'si (%26.6) on birinci ve 221'i (%48.3) on ikinci sınıfa devam etmektedir.

Analizlere geçilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi varsayımları test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizin genel varsayımları örneklem büyüklüğü, normallik, lineer ilişki ve uç verilerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Örneklem büyüklüğü için madde sayısının on katı kadar katılımcıya ulaşmanın yeterli olduğu belirtilmektedir (Hair vd., 2010). Bilişsel Esneklik Envanteri'nin madde sayısının 20 olduğu ve örneklem grubunun 458 kişiden oluştuğu düşünüldüğünde örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Uç değerlerin kontrolü Cooks değerleri ve Mahalanobis Uzaklıkları ile gerçekleştirilmektedir. Cooks değerleri 1'in üstünde olan değerler uç değer olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Değerler incelendiğinde aşırı uç düzeyde bir veriye rastlanmamış ve analizlere mevcut veri seti ile devam edilmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının test edilmesi için Skewness ve Kurtosis değerleri ve histogram grafiği incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması verilerin standart normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir. Histogram ve P-P grafiği şekilleri de incelendiğinde verilerin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Mevcut veriler için bu değerler (sırayla; -.165, .428) belirtilen referans aralığında bulunmuştur. Bu varsayımların test edilmesinin ardından ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 458 kişilik örnekleme gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.3. BEE-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Yukarıda Şekil 4.3.'deki diyagramda Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise örneklemini üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen path diyagramı sunulmuştur.

Tablo 4.14. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Maddelerinin Faktör Yükleri, t ve R² Değerleri

Faktörler	Maddeler	λ	t	R ²
Alternatifler	1	.56	12.47	.315
	3	.53	10.85	.283
	5	.66	15.35	.440
	6	.53	11.67	.282
	8	.59	13.15	.344
	10	.58	12.84	.331
	12	.62	14.20	.390
	13	.71	16.89	.508
	14	.70	16.33	.483
	16	.66	15.22	.434
Kontrol	18	.63	14.46	.401
	19	.61	13.84	.374
	20	.55	12.26	.307
	2	.48	9.91	.230
	4	.56	11.75	.308
	7	.70	15.65	.491
	9	.49	10.20	.242
	11	.75	17.06	.561
	15	.52	10.85	.269
	17	.59	12.71	.352

Tablo 4.14., Bilişsel Esneklik Envanteri maddelerinin faktör yükleri, t değerleri ve R² değerlerini göstermektedir. Genel olarak maddelerin faktör yüklerinin .45'ten büyük olması istenmekle birlikte .30 üzeri yeterli sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablodaki faktör yükleri ve diğer değerler incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırların üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	NFI	NNFI
Model	466.02	169	2.757	.062	.069	.907	.963	.943	.958

Yukarıda Tablo 4.15.'de DFA sonucu elde edilen uyum indeksi sonuçları yer almaktadır. Bu uyum indeksleri için referans aralıkları yukarıda Tablo 4.5.'de

sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare değeri incelendiğinde χ^2 'nin anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi χ^2 'nin örneklem hacmi büyüklüğünden etkilenmesi ve büyük örneklemelerde kolay anlamlılık vermesidir. Bu nedenle model veri uyumuna karar vermede daha çok χ^2/sd oranı kullanılmakta ve bu oranında 5 ve daha küçük olması durumunda model-veri uyumunun yeterli olduğu kabul edilmektedir (Marsh ve Hocevar, 1988'den akt. Sümer, 2000). Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen χ^2/sd oranı 2.757 olarak hesaplanmış olup yeterli kabul edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2 = 466.02$, $sd = 169$, $\chi^2/sd = 2.757$, $RMSEA = .062$, $SRMR = .069$, $GFI = .907$, $AGFI = .884$, $CFI = .963$, $NFI = .943$ ve $NNFI = .958$ olarak bulunmuştur. Değerler incelendiğinde ölçek uyumunun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2.2.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Bilişsel Esneklik Envanteri lise formunun ölçüt bağımlı geçerliği Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilip Çelikkaleli (2014) tarafından Türk lise öğrencileri üzerinde geçerlik çalışması yapılmış olan Bilişsel Esneklik Ölçeği ile incelenmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik analizi Atatürk Fen Lisesinde 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden $N=55$ ve Dragos Uğur Anadolu Lisesinde 9. Sınıfa devam eden $N=31$ öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. İki ölçek arasındaki Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı Analizi sonucu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.36. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	45	52.3	52.3	52.3
Erkek	41	47.7	47.7	100.0

Tablo 4.16.'de de görüldüğü üzere, örneklem grubu 45'i (%52.3) kadın ve 41'i (%47.7) erkek olmak üzere toplam $N=86$ öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıda ölçüt bağımlı geçerliği incelemek üzere gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17. Bilişsel Esneklik Envanteri Puanları ile Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	R	p
Bilişsel Esneklik Envanteri	86	.734	.000
Bilişsel Esneklik Ölçeği			

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi iki ölçek arasındaki Pearson Moment Çarpım Korelasyonu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu değer ölçüt bağımlı geçerliğin sağlandığına ilişkin kanıt sunmaktadır. Geçerlik analizlerinin ardından aşağıda Bilişsel Esneklik Envanteri'ne ait güvenilirlik analizleri sunulmaktadır.

4.1.2.3. Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlık kat sayısı, madde analizleri ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu analizlere ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

4.1.2.3.1. İç Tutarlık Analizleri

Tablo 4.18. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Katsayıları Sonuçları

	N	r
Cronbach's Alfa	458	.878
Spearman-Brown	458	.739
Guttman	458	.739

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda toplam güvenilirlik katsayıları sosyal bilimlerde yeterli kabul edilen düzeylerde dir. Ölçeğin toplam Cronbach's Alfa değeri $\alpha=.878$, Spearman-Brown değeri .739 ve Guttman değeri de .739 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.19. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Alt Boyutları için Cronbach's Alfa Katsayıları Sonuçları

Alt Boyutlar	N	r
Alternatifler	458	.879
Kontrol	458	.785

Alt boyutların Cronbach's alfa güvenilirlik katsayıları; alternatifler alt boyutu için $\alpha=.879$ ve kontrol alt boyutu için $\alpha=.785$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının istenilen değer olan .70 kriter değerinden (Nunnally ve Bernstein, 1994) yüksek değerler taşıdığını göstermektedir.

4.1.2.3.2. Madde Analizleri

Yukarıda Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'ne ait madde analizlerinde belirtildiği gibi iç tutarlılığın hesaplanmasında bir diğer yol, madde toplam, madde kalan

korelasyonlarının ve madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasıdır. Aşağıda Bilişsel Esneklik Envanteri'nin bu analizlere ilişkin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.20. Bilişsel Esneklik Envanteri-LF Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	N	Madde	Madde	Madde Ayırt Edicilik		
		Toplam	Kalan	t	sd	p
		r	r			
1	458	.540	.871	-12.510	246	.000
3	458	.380	.875	-9.740	246	.000
5	458	.585	.869	-15.612	246	.000
6	458	.481	.872	-11.248	246	.000
8	458	.484	.872	-11.409	246	.000
10	458	.479	.872	-11.631	246	.000
12	458	.505	.872	-13.841	246	.000
13	458	.595	.869	-14.953	246	.000
14	458	.577	.869	-13.795	246	.000
16	458	.562	.870	-15.033	246	.000
18	458	.536	.871	-12.786	246	.000
19	458	.579	.869	-13.560	246	.000
20	458	.452	.873	-10.439	246	.000
2	458	.307	.879	-7.081	246	.000
4	458	.392	.876	-9.760	246	.000
7	458	.502	.872	-14.256	246	.000
9	458	.286	.879	-7.094	246	.000
11	458	.552	.870	-14.337	246	.000
15	458	.569	.870	-13.539	246	.000
17	458	.400	.875	-8.463	246	.000

Büyüköztürk (2014), madde toplam korelasyon değerinin .20' den yüksek bulunmasının maddelerin uygun faktörlere yerleştiğinin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Tablo 4.20. incelendiğinde tüm maddelerin bu kriterden daha yüksek olduğu dolayısıyla madde güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Bir maddenin test kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten hiç olmazsa birinde en az .05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2014). Tablo 4.20. incelendiğinde tüm maddelerin bu kriterleri sağladığı görülmektedir.

4.1.2.3.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Test tekrar test güvenirliği Ataşehir İbrahim Mütferrika Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12. sınıf (N=17) ve 10. sınıf (N=23) öğrencileriyle 16 gün arayla gerçekleştirilen uygulamalar ile sınanmıştır.

Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	15	37.5	37.5	37.5
Erkek	25	62.5	62.5	100.0

Tablo 4.21.'de de görüldüğü üzere, örneklem grubu 15'i (%37,5) kadın ve 25'i (%62,5) erkek olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4.22. Bilişsel Esneklik Envanteri Test-Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Bilişsel Esneklik toplam	40	.797**	.000
Bilişsel Esneklik tekrar test			
Alternatifler toplam	40	.813**	.000
Alternatifler tekrar test			
Kontrol toplam	40	.842**	.000
Kontrol tekrar test			

Gerçekleştirilen test-tekrar test güvenirlik analizi sonucu Bilişsel Esneklik Envanteri'nin uygulanan grupta kararlı bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak gerçekleştirilen tüm bu geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türk Lise öğrencileri örnekleminde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

4.2. Nicel Aşama Bulguları

Çalışmanın nicel aşamasında öncelikle savunmacı kötümserliğin düzeyi ve bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş, demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığı test edilmiş ve ardından regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında araştırmanın bir diğer amacına

geçilmiş ve akademik başarı değişkeni analizlere dâhil edilmiştir. Bulgular sunulurken öncelikle örneklem grubunun genel yapısını ve dağılımını özetleyen betimleyici değerlere ardından da gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel analizler raporlaştırılırken öncelikle regresyona ilişkin varsayımları kontrol etme amacıyla gerçekleştirilen analizler ve regresyon analizi sonuçları ardından da başarı değişkeni ile gerçekleştirilen analiz sonuçları sunulmuştur.

4.2.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Betimsel Analizler

Araştırmanın nicel aşamasına katılan örneklem grubuna ait cinsiyet, okul, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri için elde edilen yüzde ve frekans değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	311	57.3	57.3	57.3
Erkek	232	42.7	42.7	100.0
Toplam	543	100.0	100.0	

Tablo 4.23.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 543 öğrencinin 311'i (%57.3) kadın, 232'si (%42.7) erkektir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara ve okul türlerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İbrahim Müteferrika Mesleki ve Teknik A.L	26	4.8
Ataşehir Bilgin Temel L.	29	5.3
Kadıköy Kültür Temel L.	36	6.6
Maltepe Uğur Temel L.	54	9.9
Bahçelievler Boğaziçi Temel L.	64	11.8
Esenler Uğur Temel L.	12	2.2
Esenler Kültür Temel L.	92	16.9
İncirli Kültür Temel L.	53	9.8
Nevzat Ayaz Anadolu L.	52	9.6
Ergün Öner-Mehmet Öner Anadolu L.	16	2.9
Erdem Beyazıt Anadolu L.	16	2.9
Maltepe Uğur Anadolu L.	42	7.7
Güzide Özdilek Anadolu İmam Hatip L.	33	6.1
Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	14	2.6
Atatürk Fen Lisesi	4	0.7
Toplam	543	100

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 543 bireyin 26'sı (4.8) İbrahim Müteferrika Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 29'u (%5.3) Ataşehir Bilgin Temel Lisesinde, 36'sı (%6.6) Kadıköy Kültür Temel Lisesinde, 54'ü (%9.9) Maltepe Uğur Temel Lisesinde, 64'ü (%11.8) Bahçelievler Boğaziçi Temel Lisesinde, 12'si (%2.2) Esenler Uğur Temel Lisesinde, 92'si (%16.9) Esenler Kültür Temel Lisesinde, 53'ü (%9.8) İncirli Kültür Temel Lisesinde, 52'si (%9.6) Nevzat Ayaz Anadolu Lisesinde, 16'sı (%2.9) Ergün Öner-Mehmet Öner Anadolu Lisesinde, 16'sı (%2.9) Erdem Beyazıt Anadolu Lisesinde, 42'i (%7.7) Maltepe Uğur Anadolu Lisesinde, 33'ü (%6.1) Güzide Özdilek Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 14'ü (%2.6) Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesinde ve 4'ü (%0.7) Atatürk Fen Lisesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 4.25. Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Mesleki ve Teknik Lise	26	4.8
Temel Lise	340	62.6
Anadolu Lisesi	126	23.2
İmam Hatip Lisesi	33	6.1
Sosyal Bilimler Lisesi	14	2.6
Fen Lisesi	4	0.7
Toplam	543	100

Tablo 4.25.'de araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okullara göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Öğrencilerden 26'sı (%4.8) mesleki ve teknik anadolu lisesine, 340'ı (%62.6) temel lise türünde okullara, 126'sı (%23.2) anadolu lisesi, 33'ü (%6.1) imam hatip lisesi, 14'ü (%2.6) sosyal bilimler lisesi ve 4'ü (%0.7) fen lisesi türünde okullara devam etmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türlerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.26. Bölüm Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Sayısal	279	51.4
Eşit Ağırlık-TM	196	36.1
Sözel	42	7.7
Matbaa	26	4.8
Toplam	543	100.0

Araştırmaya katılan 543 öğrencinin öğrenim gördükleri bölüm türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.26.'dan incelendiğinde, bu öğrencilerden 279'unun (%51.4) sayısal,

196'sının (%36.1) eşit ağırlık, 42'sinin (%7.7) sözel bölümde yer aldığı, mesleki ve teknik anadolu lisesine devam eden 26 (%4.8) katılımcının ise matbaa bölümünde olduğu görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.27. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Düşük	17	1.1
Orta	291	55.6
Yüksek	235	43.2
Toplam	543	100.0

Tablo 4.27.'de belirtildiği gibi araştırmaya katılan bireylerden 17'si (%1.1) kendini düşük sosyo-ekonomik düzeyde, 291'i (%55.6) kendini orta sosyo-ekonomik düzeyde ve 235'i (%43.2) kendi yüksek sosyo-ekonomik düzeyde algılamaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.28. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%
İlkokul ve altı	Anne	192	35.4
	Baba	122	22.5
Ortaokul	Anne	112	20.6
	Baba	117	21.5
Lise	Anne	166	30.6
	Baba	169	31.1
Üniversite	Anne	73	13.4
	Baba	135	24.9
Toplam	Anne	543	100
	Baba	543	100

Tablo 4.28. incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcılardan annesi ilkökul ve altı eğitim düzeyine sahip olanların sayısı 192 (%35.4), ortaokul mezunu olanların sayısı 112 (%20.6), lise mezunu olanların sayısı 166 (%30.6), üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olanların sayısı 73 (%13.4)'tür. Tablo 4.28. incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcılardan babası ilkökul ve altı eğitim düzeyine sahip olanların sayısı 122 (%22.5), ortaokul mezunu olanların sayısı 117 (%21.5), lise mezunu olanların sayısı 169 (%31.1), üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olanların sayısı 135 (%24.9)'tir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.29. Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Tek Çocuk	57	10.5
1	240	44.2
2	151	27.8
3	59	10.9
4 ve üstü	36	6.6
Toplam	543	100.0

Örneklem grubunda yer alan katılımcıların sahip oldukları kardeş sayılarına göre dağılımları yukarıda Tablo 4.29’de verilmiştir. Katılımcılardan 57’si (%10.5) tek çocuk olduğunu belirtmiştir. 240’ının (%44.2) bir kardeşi, 151’inin (%27.8) iki kardeşi, 59’unun (%10.9) üç kardeşi, 36’sının (%6.6) dört ve daha fazla sayıda kardeşi bulunmaktadır. Aşağıda doğum sırası değişkenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.30. Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
1.	269	49.5
2.	175	32.2
3.	55	10.1
4.	22	4.1
5.	18	3.3
6. ve üstü	4	.7
Toplam	543	100.0

Yukarıda Tablo 4.30.’da örneklem grubundaki katılımcıların kardeşleri arasında kaçınıcı sırada doğduklarına dair dağılımlar yer almaktadır. Katılımcılardan 269’u (%49.5) ilk çocuk, 175’i (%32.2) ikinci çocuk, 55’i (%10.1) üçüncü çocuk, 22’si (%4.1) dördüncü çocuk, 18’i (%3.3) beşinci çocuk, 4’ü (%0.7) altıncı ya da daha küçük kardeş olduğunu belirtmiştir.

4.2.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler

Araştırmanın nicel aşamasında savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenleri yer almaktadır. Bu değişkenler ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.31. Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri ile Bu Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}
Savunmacı Kötümserlik		543	26.00	84.00	59.792	.45601	10.626
	Negatif Beklentiler	543	6.00	42.00	28.301	.31813	7.413
	Derinlemesine Düşünme	543	14.00	42.00	31.492	.22207	5.175
Bilişsel Esneklik		543	43.00	99.00	73.713	.44080	10.272
	Alternatifler	543	27.00	65.00	51.209	.32894	7.665
	Kontrol	543	8.00	35.00	22.504	.23663	5.514
Kaygı	Durumluk Kaygı	543	20.00	77.00	44.208	.52425	12.216
	Sürekli Kaygı	543	20.00	75.00	47.015	.42763	9.965
	Dışadönüklük	543	9.00	40.00	27.473	.27399	6.385
Kişilik	Uyumluluk	543	15.00	45.00	32.972	.23069	5.376
	Sorumluluk	543	11.00	45.00	30.149	.24800	5.7790
	Duygusal Dengesizlik	543	9.00	40.00	24.310	.27347	6.372
	Deneyime Açıklık	543	14.00	50.00	36.898	.27777	6.473

Yukarıda sunulan Tablo 4.31.'te araştırmanın sürekli değişkenlerine ilişkin minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri yer almaktadır. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nden alınan ortalama puan 59.792, negatif beklentiler ve derinlemesine düşünme alt boyutlarından alınan ortalama puan sırayla 28.301 ve 31.492'dir. Bilişsel Esneklik Envanteri'nden alınan ortalama puan 73.713, alternatifler ve kontrol alt boyutlarından alınan ortalama puanlar sırayla 51.209 ve 22.504'ür. Durumluk kaygı ölçeği için ortalama puan 44.208, sürekli kaygı ölçeği için 47.015'tir. Beş faktör kişilik ölçeğinin alt boyutlarından dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık için ortalama puanlar ise sırayla 27.473, 32.972, 30.149, 24.310 ve 36.898 olarak bulunmuştur.

4.2.3. Savunmacı Kötümserliğin Araştırmanın Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanının, araştırmanın demografik değişkenleri olan cinsiyet, okul türü, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.32. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Savunmacı Kötümserlik	Kadın	311	60.7826	9.83597	.55775	2.471	451.969	.014*
	Erkek	232	58.4642	11.48926	.75431			
Negatif Beklentiler	Kadın	311	29.1082	6.95542	.39441	2.908	461.722	.004*
	Erkek	232	27.2179	7.87182	.51681			
Derinlemesine Düşünme	Kadın	311	31.6744	4.85428	.27526	.934	457.094	.351
	Erkek	232	31.2464	5.57704	.36615			

***: p<.001, **:p<.01, *: p<.05

Tablo 4.32.'de görüldüğü gibi Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda, ölçeğin toplam puanı ve negatif beklentiler alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (sırayla t=2.471, p<.05; t=2.908, p<.05). Bu anlamlılık kadınlar lehinedir. Diğer bir ifadeyle kadınların puanlarının ortalaması erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Derinlemesine düşünme alt ölçeği için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=.934; p>.05).

4.2.3.2. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.33. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Savunmacı Kötümserlik	Mesleki ve Teknik AL	26	209.27	12.020	5	.035
	Temel L	340	284.33			
	Anadolu L	126	251.55			
	Sosyal Bilimler L	14	204.39			
	İmam Hatip L	33	297.64			
	Fen L	4	300.75			
	Toplam	543				

Tablo 4.33.'te görüldüğü gibi savunmacı kötümserlik puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($x^2=12.020$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir analiz tekniği bulunmadığından, gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.34.'de anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.34. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmış Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Mesleki ve Teknik	Temel	Anadolu	Sosyal Bilimler	İmam Hatip	Fen
Mesleki ve Tek.	$\bar{x}_{sıra}209.27$	.019*	.215	.967	.043*	.139
Temel		$\bar{x}_{sıra}=284.33$	.046*	.061	.641	.865
Anadolu			$\bar{x}_{sıra}=251.55$	.286	.127	.531
Sosyal Bilimler				$\bar{x}_{sıra}=204.39$	.071	.233
İmam Hatip					$\bar{x}_{sıra}=297.64$	.981
Fen						$\bar{x}_{sıra}=300.75$

*: $p<.05$

Tablo 4.34.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan bireylerin Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının bireylerin öğrenim gördükleri okul türüne göre hangi gruplar arasında anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Analizi sonucunda farklılıkların mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerle temel lisede okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehine ($p<.05$), mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanlarla imam hatip lisesinde okuyanlar arasında imam hatip lisesinde okuyanlar lehine ($p<.05$), temel lisede okuyanlarla

anadolu lisesinde okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehine ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Diğer grupların sıralamaları arasındaki farklar ise anlamlı bulunmamıştır.

4.3.3. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının bölüm türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.35. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Savunmacı Kötümserlik	Sayısal	279	269.59	6.043	3	.110
	Eşit ağırlık	196	277.18			
	Sözel	42	302.65			
	Matbaa	26	209.27			
	Toplam	543				

Tablo 4.35.'de görüldüğü gibi savunmacı kötümserlik puanlarının öğrenim görülen bölüm türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6.043$; $p > .05$).

4.2.3.4. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.36. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Savunmacı Kötümserlik	Düşük	17	256.32	.541	2	.763
	Orta	291	276.23			
	Yüksek	235	267.90			
	Toplam	543				

Tablo 4.36.'da görüldüğü gibi savunmacı kötümserlik puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = .541$; $p > .05$).

4.2.3.5. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.37. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f . \bar{x} ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Savunmacı Kötümserlik	İlkokul	192	60.889	10.409	G.Arası	405.646	3	135.215	1.199	.310
	Ortaokul	112	59.494	10.242	G.İçi	60792.550	539	112.788		
	Lise	166	58.802	11.107	Toplam	61198.196	542			
	Üniversite	73	59.618	10.603						
	Toplam	543	59.792	10.626						

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının örneklem grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonucunda gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.199$; $p > .05$).

4.2.3.6. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.38. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f . \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Savunmacı Kötümserlik	İlkokul	122	61.660	10.906	G.Arası	994.272	3	331.424	2.967	.032*
	Ortaokul	117	60.875	9.213	G.İçi	60203.925	539	111.696		
	Lise	169	58.844	10.707	Toplam	61198.196	542			
	Üniversite	135	58.352	11.165						
	Toplam	543	59.792	10.626						

*: $p < .05$

Tablo 4.38.'de görüldüğü üzere, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonucunda gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.967$; $p < .05$). Bu sonucun ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=2.095$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 4.39. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	.785	1.368	.566
	Lise	2.815*	1.256	.025*
	Üniversite	3.307*	1.320	.013*
Ortaokul	İlkokul	-.785	1.368	.566
	Lise	2.031	1.271	.111
	Üniversite	2.523	1.335	.059
Lise	İlkokul	-2.815*	1.256	.025*
	Ortaokul	-2.031	1.271	.111
	Üniversite	.492	1.220	.687
Üniversite	İlkokul	-3.307*	1.320	.013*
	Ortaokul	-2.523	1.335	.059
	Lise	-.492	1.220	.687

*: $p < .05$

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi savunmacı kötümserliğin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden olan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılıkların ilkökul grubu ile lise grubu arasında ilkökul grubu lehine ($p < .05$) ve ilkökul grubu ile üniversite grubu arasında ilkökul grubu lehine ($p < .05$) olduğu saptanmıştır. Bu durum, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin savunmacı kötümserlik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.3.7. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.40. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> . \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Savunmacı Kötümserlik	1	57	58.155	11.403	G.Arası	239.044	3	79.681	.705	.550
	2	240	59.799	10.842	G.İçi	60959.152	539	113.097		
	3	151	60.529	9.654	Toplam	61198.196	542			
	4	95	59.584	11.112						
	Toplam	543	59.792	10.626						

Tablo 4.40.'ta görüldüğü üzere, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının örneklem grubundaki öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = .705$; $p > .05$).

4.2.3.8. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde Savunmacı Kötümserlik Ölçeği puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.41. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f . \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Savunmacı Kötümserlik	1.	269	60,360	10,463	G.Arası	202,694	3	67,565	.597	.617
	2.	175	59,484	10,597	G.İçi	60995,502	539	113,164		
	3.	55	58,777	10,259	Toplam	61198,196	542			
	4. ve üstü	44	58,806	12,224						
	Toplam	543	59,792	10,626						

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi savunmacı kötümserlik puanlarının kardeşler arasındaki doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.597$; $p>.05$).

4.2.4. Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki korelasyonlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.42. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Puanları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Savunmacı Kötümserlik ve Alt Boyutlarının Puanları			
	<i>N</i>	Savunmacı Kötümserlik	Negatif Beklentiler	Derinlemesine Düşünme
Bilişsel Esneklik	543	.050	-.161***	.333***
Alternatifler	543	.346***	.138**	.511***
Kontrol	543	-.388***	-.492***	-.091*
Sürekli Kaygı	543	.446***	.553***	.123**
Durumluk Kaygı	543	.382***	.466***	.116**
Dışadönüklük	543	-.183***	-.215***	-.067
Uyumluluk	543	-.011	-.043	.039
Sorumluluk	543	.023	-.123**	.223***
Duygusal Dengesizlik	543	.418***	.521***	.113**
Deneyime Açıklık	543	.112**	.028	.190***

***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$

Yukarıda Tablo 4.42.’de görüldüğü gibi araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelendiğinde bireylerin savunmacı kötümserlikleri ile bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu, durumluk kaygı, sürekli kaygı ve kişiliğin duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (korelasyon değerleri sırasıyla $r=.346$; $r=.446$; $r=.382$; $r=.418$; $r=.112$). Savunmacı kötümserlikle bilişsel

esnekliğin kontrol alt boyutu ve kişiliğin dışadönüklük alt boyutu arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlıdır (korelasyon değerleri sırayla $r = -.388$; $r = -.183$). Savunmacı kötümserliğin negatif beklentiler alt boyutu ile alternatifler, sürekli kaygı, durumluk kaygı duygusal dengesizlik değişkenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (korelasyon değerleri sırayla $r = .138$; $r = .553$; $r = .466$; $r = .521$). Negatif düşünceler ile bilişsel esneklik, kontrol, dışadönüklük ve sorumluluk arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (korelasyon değerleri sırayla $r = -.161$; $r = -.492$; $r = -.215$; $r = -.123$). Derinlemesine düşünme ile bilişsel esneklik, alternatifler, sürekli kaygı, durumluk kaygı, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (korelasyon değerleri sırayla $r = .333$; $r = .511$; $r = .123$; $r = .116$; $r = .223$; $r = .113$; $r = .190$).

4.2.5. Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişiliğin Savunmacı Kötümserliği Yordayıcılığına Dair Bulgular

Çalışmanın nicel aşamasının amaçlarından biri bilişsel esnekliğin alt boyutları olan alternatifler ve kontrol değişkenleri, durumluk ve sürekli kaygı değişkenleri ve beş faktör kişilik özelliklerinden olan duygusal dengesizlik ve deneyime açıklığın üniversiteye giriş sınavı hazırlık aşamasında olan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik stratejileri üzerindeki yordayıcılığının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda eş zamanlı (standart) çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde alternatifler, kontrol, durumluk kaygı, sürekli kaygı, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık değişkenleri yordayıcı değişkenler, savunmacı kötümserlik ise yordanan değişken olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarının sunumundan önce yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki korelasyon kat sayıları (r) aritmetik ortalama (\bar{x}), ve standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.43. Savunmacı Kötümserlik ve Yordayıcı Değişkenlere Ait Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Değerleri (N=543)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
Savunmacı Kötümserlik	.346***	-.388***	.446***	.382***	.418***	.112**
Yordayıcı Değişkenler						
1. Alternatifler	-	.193***	-.423***	-.089*	-.103*	.364***
2. Kontrol		-	-.609***	-.426***	-.468***	.172***
3. Sürekli Kaygı			-	.665***	.632***	-.103*
4. Durumluk Kaygı				-	.570***	-.064
5. Duygusal Dengesizlik					-	-.107*
6. Deneyime Açıklık						-

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Savunmacı kötümserlik ve yordayıcı olarak analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde savunmacı kötümserlik puanları ile sırayla alternatifler arasında $p < .001$ ($r = .346$) düzeyinde pozitif yönde, kontrol arasında $p < .001$ ($r = -.388$) düzeyinde negatif yönde, sürekli kaygı arasında $p < .001$ ($r = .446$) düzeyinde pozitif yönde, durumluk kaygı arasında $p < .001$ ($r = .382$) düzeyinde pozitif yönde, duygusal dengesizlik arasında $p < .001$ ($r = .418$) düzeyinde pozitif yönde ve deneyime açıklık arasında $p < .01$ ($r = .112$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

4.2.5.1. Çoklu Regresyon Analizi Varsayımlarının Test Edilmesi

Pek çok istatistiksel analiz, ancak verilerin bazı sayıtları karşılması sonucu gerçekleştirilir ve bu koşulda anlamlı bir şekilde yorumlanabilir. Bu çalışmada gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin varsayımları ise örneklem büyüklüğünün yeterli olması, doğrusallık, normal dağılım, çok değişkenli normal dağılımın sağlanması, eşvaryanslılık, çoklu bağlantı probleminin ve otokorelasyonun olmaması şeklinde sıralanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüközürk, 2012; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Öncelikle regresyon analizi için gerekli olan bu sayıtlar kontrol edilmiş ve sonuçları sunulmuş ardından regresyon analizi sonucuna geçilmiştir.

4.2.5.1.1. Örneklem Büyüklüğü

Çoklu regresyon analizi için m bağımsız değişken sayısı olmak üzere $50 + 8m$ büyüklüğünde bir örneklem yeterli bulunmaktadır (Green, 1991; Tabachnick ve Fidell 2013). Bu çalışmada 6 yordayıcı değişken bulunmaktadır ve $N = 543$ kişilik bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

4.2.5.1.2. Normallik ve Doğrusallık

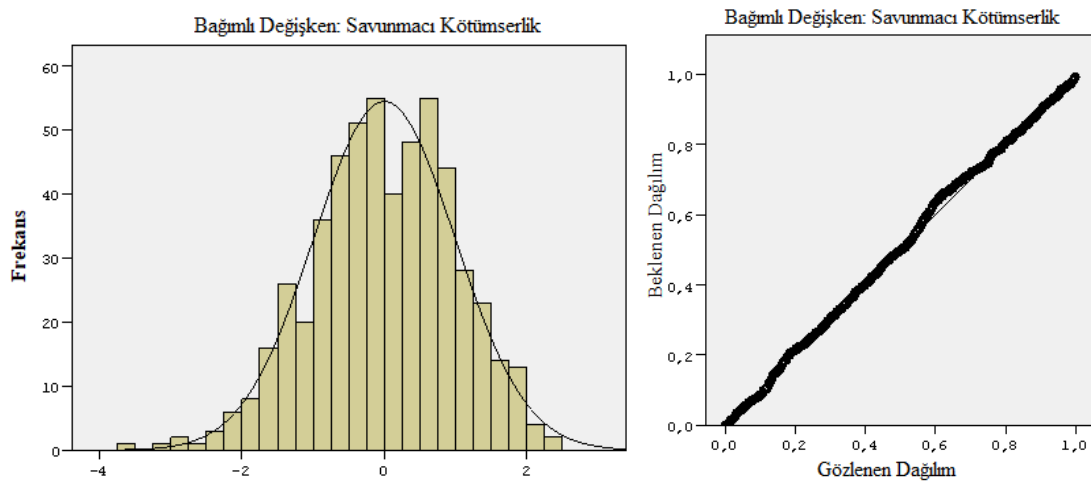
Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre tek değişkenli normalliği denetlemenin yollarından biri basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması verilerin standart normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda analize alınacak değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.44. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Savunmacı Kötümserlik	-.285	-.317
Negatif Beklentiler	-.357	-.400
Derinlemesine Düşünme	-.453	.073
Alternatifler	-.444	.074
Kontrol	-.058	-.454
Sürekli Kaygı	.048	-.099
Durumluk Kaygı	.229	-.436
Duygusal Dengesizlik	.061	-.547
Deneyime Açıklık	-.218	-.312

Tablo 4.44. incelendiğinde değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu ve normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı grafiklerden yararlanılarak da incelenmiştir.

Şekil 4.4. Verilere Ait Histogram ve P-P Grafiği



Yukarıdaki grafikler incelendiğinde verilerin normal dağılımdan farklılaşmadığı söylenebilir. Çoklu normalliğin test edilmesi amacıyla Prelis Programında Relative

Multivariate Kurtosis (RMK) testi yapılmış ve sonuç 1.063 bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması çoklu normallik sayılısının karşılandığını göstermektedir (Benson ve Bandalos, 1992; Vieira, 2011). Mevcut verilerle gerçekleştirilen RMK çoklu normallik sayılısı için yeterli görülmüş ve diğer sayılıtlar test edilmiştir. Yukarıda şekilde verilen grafikler incelendiğinde verilerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

4.2.5.1.3. Eş varyanslılık (Homoscedasticity)

Tabacknick ve Fidell'e (2013) göre çok değişkenli normalliğin sağlandığı durumlarda eş varyanslılığın sağlandığı kabul edilir. Bu çalışmada da RMK testi sonucu çok değişkenli normalliğin sağlandığı bulunmuştur. Dolayısıyla eş varyanslılık ile ilgili sayılıtının sağlandığı söylenebilir.

4.2.5.1.4. Çoklu Bağlantı Problemi

Çoklu bağlantı bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler güçlü olduğunda ortaya çıkan bir problemdir. Çoklu bağlantı, değişkenlerin özgün katkılarının ya da etkilerinin ayırt edilmesini güçleştirir ve dolayısıyla yanlış yorumlamalara sebep olabilir. Çoklu bağlantı probleminin değerlendirilmesi için değişkenler arasındaki korelasyon incelenebilir ve bu korelasyon kat sayılarının .70'ten büyük olması durumunda çoklu bağlantı riski dikkate alınmalıdır. İncelenebilecek diğer değerler ise tolerans değerleri (TV) varyans artış faktörüdür. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük olması, varyans artış faktörlerinin (VIF) de 10'dan küçük olması istenmektedir (Menard, 1995'den akt. Field, 2009). Bu çalışmada değişkenler arasındaki korelasyon kat sayıları yukarıda sunulmuştur ve bu kat sayıların .70'in altında olduğu görülmektedir. Tolerans değerleri ve varyans artış faktörleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .375 ile .960; varyans artış faktörü değerlerinin ise 1.042 ile 2.665 arasında olduğu bulunmuştur. Bu değerler veriler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir.

4.2.5.1.5. Uç değerler

Uç değerlerin kontrolü Cooks değerleri ile gerçekleştirilmektedir. Cooks değerleri 1'in üstünde olan değerler uç değer olarak kabul edilmektedir (Field, 2009), bu çalışmada da Cooks değerleri 1'in altında bulunmuştur. Ayrıca Mahalanobis Uzaklıkları da

hesaplanmış ve aşırı uç düzeyde bir veriye rastlanmamış ve analizlere mevcut veri seti ile devam edilmiştir.

4.2.5.1.6. Otokorelasyon

Hatalar arasında ilişki olmaması yani hataların birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Otokorelasyon çoklu analizlerde istenmeyen bir durumdur. Durbin-Watson testi 2 civarında olursa otokorelasyonun olmadığı söylenebilir (Field, 2009). Bu çalışmada gerçekleştirilen Durbin-Watson analizi sonucu 1,944 olarak bulunmuştur ve bu sonuç otokorelasyon olmadığını ifade etmektedir.

Verilerin çoklu regresyon için sayıtları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve sonuçlar yukarıda sunulmuştur. Tüm değerler incelendiğinde verilerin çoklu regresyon için uygun olduğuna karar verilmiş ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenlerinin savunmacı kötümserliği yordama düzeyini incelemek üzere gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

4.2.5.2. Savunmacı Kötümserlik İçin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.45. Alternatifler ve Kontrol, Durumluk Kaygı Sürekli Kaygı, Duygusal Dengesizlik ve Deneyime Açıklık Değişkenlerinin Savunmacı Kötümserliği Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE _R	β	t	p	R	R ²	F
Sabit	17.286	4.260		4.058	.000			
Alternatifler	.593	.049	.428	12.186	.000			
Kontrol	-.467	.080	-.242	-5.805	.000			
Sürekli Kaygı	.187	.056	.176	3.368	.001	.663	.440	70.09***
Durumluk Kaygı	.083	.039	.095	2.121	.034			
Duygusal Dengesizlik	.314	.073	.188	4.317	.000			
Deneyime Açıklık	.070	.057	.042	1.213	.226			

***: p<.001

Savunmacı Kötümserlik = 17.286 + .593 Alternatifler - .467 Kontrol + .314 Duygusal Dengesizlik + .187 Sürekli Kaygı + .083 Durumluk Kaygı + .070 Deneyime Açıklık

Yukarıda Tablo 4.45.'de görüldüğü gibi gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucuna göre alternatifler, kontrol, sürekli kaygı, durumluk kaygı, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık değişkenleri savunmacı kötümserliği anlamlı bir

düzye yordamaktadır. ($F_{(6,543)}= 70.09$; $p<.000$). Belirtilen değişkenler birlikte savunmacı kötümserliğin %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t testi sonuçları incelendiğinde savunmacı kötümserliğe en büyük katkının bilişsel esnekliğin alternatifler ($\beta=.428$; $p<.001$) boyutundan kaynaklandığı görülmektedir. Diğer değişkenlerin katıları sırayla incelendiğinde kontrol boyutunun negatif bir yordayıcı olduğu ($\beta= -.242$; $p<.001$); duygusal dengesizlik ($\beta=.188$; $p<.001$), sürekli kaygı ($\beta=.176$; $p<.01$) ve durumluk kaygının ($\beta=.095$; $p<.05$) pozitif yönde yordayıcılar olduğu deneyime açıklılığın ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($\beta= -.242$; $p>.05$) bulunmuştur.

4.2.6. Savunmacı Kötümserlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Regresyon analizinin ardından akademik başarı değişkeni analizlere katılmıştır. Çalışmada akademik başarı ölçütü olarak 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYM) sistemi tarafından yüksek öğretime öğrenci seçme amacıyla gerçekleştirilen LYS sonuçları kullanılmıştır. Aşağıda akademik başarı ölçütü olarak alınan LYS puanları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 44.46. Akademik Başarı (LYS Puanı) ile Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişkenler	Akademik Başarı (LYS Puanı)		
	N	r	p
Savunmacı Kötümserlik	543	-.014	.752
Bilişsel Esneklik	543	.036	.402
Alternatifler	543	.042	.326
Kontrol	543	.009	.843
Sürekli Kaygı	543	.041	.346
Durumluk Kaygı	543	.039	.361
Dışadönüklük	543	-.049	.253
Uyumluluk	543	-.034	.426
Sorumluluk	543	-.024	.574
Duygusal Dengesizlik	543	-.014	.744
Deneyime Açıklık	543	.011	.789

Yukarıda Tablo 4.46.'de görüldüğü gibi akademik başarı (LYS puanları) ile araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelendiğinde analizler sonucunda elde edilen ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). LYS puanlarının diğer değişkenlerle korelasyonunun anlamlı olmaması sonucunda akademik başarı ölçütü olarak LYS puanı yerine öğrencilerin orta öğretim mezuniyet (diploma) puanlarının alınmasına ve analizin bu puanlar kullanılarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin lise mezuniyet puanlarının alınması için tekrar okullarla iletişime geçilmiş ve bu verilerin toplanması için tekrar okullara gidilmiştir. Öğrencilerin okul numaralarına göre okulların diploma defterlerinden ya da e-okul sistemlerinden diploma puanları verileri toplanmıştır ve bu veriler kullanılarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Okullarla kurulan iletişim sonucu örneklem grubundaki öğrencilerin 430'unun lise mezuniyet puanlarına ulaşılmıştır. Aşağıda öğrencilerin diploma puanları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 45.47. Lise Mezuniyet Puanları ile Savunmacı Kötümserlik, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişkenler	Akademik Başarı(Lise Mezuniyet Puanı)		
	N	r	p
Savunmacı Kötümserlik	430	.014	.772
Bilişsel Esneklik	430	.012	.809
Alternatifler	430	.048	.317
Kontrol	430	-.046	.337
Sürekli Kaygı	430	.075	.119
Durumluk Kaygı	430	.127	.008**
Dışadönüklük	430	-.129	.007**
Uyumluluk	430	-.034	.481
Sorumluluk	430	.091	.060
Duygusal Dengesizlik	430	.083	.086
Deneyime Açıklık	430	-.051	.290

Yukarıda Tablo 4.47.'de görüldüğü gibi lise mezuniyet puanları ile araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelendiğinde mezuniyet puanlarının durumluk kaygı ile pozitif yönde ve dışadönüklük ile negatif yönde zayıf fakat anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir (korelasyon kat sayıları sırayla $r=.127$, $p<.01$ ve $r= -.129$ $p<.01$). Mezuniyet puanları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürde akademik başarı ile savunmacı kötümserlik ilişkisini inceleyen araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçların karışık olduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken (Cantor vd., 1987; Eronen vd., 1998;), bir kısmında değişkenler arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmış (Elliot ve Church, 2003; Hirabayashi, 2005; Polak ve Prokop, 1989), bazılarında ise savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cantor ve Norem, 1989; Wolters, 2003). Dolayısıyla literatürde savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin net olmadığı söylenebilir. Bu yöndeki karmaşık sonuçlar bu ilişkinin daha detaylı bir şekilde incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle hem savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını daha iyi anlamak hem de savunmacı kötümserlik yapısını daha iyi açıklayabilmek adına nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesine karar verilmiş ve araştırmanın nitel aşaması tasarlanmıştır. Yukarıda yöntem kısmında nitel aşamaya dair detaylar sunulmaktadır. Nitel aşamada savunmacı kötümserliğe dair daha derin ve geniş bir görüş kazanmak ve savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizine tabi tutulması sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.3. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel aşamasında üniversite giriş sınavı hazırlık sürecinde olan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik deneyimlerinin incelenmesi, savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarının ele alınması ve nicel aşamada savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair bulunan sonuçların açıklanabilmesi ve yorumlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda farklı okul türlerine devam eden lise son sınıf düzeyinden savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek (savunmacı kötümser) ve düşük olan (stratejik iyimser) öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmanın bu bölümünde bireylerle yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Verilerin bir kısmında kodlardan alt-temalara, alt-temalardan temalara ulaşılrken bir kısmında verilerin derinliğinden dolayı birden fazla alt tema basamağı bulunmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen analizlerde kodlardan birinci düzey alt-temalar, birinci düzey

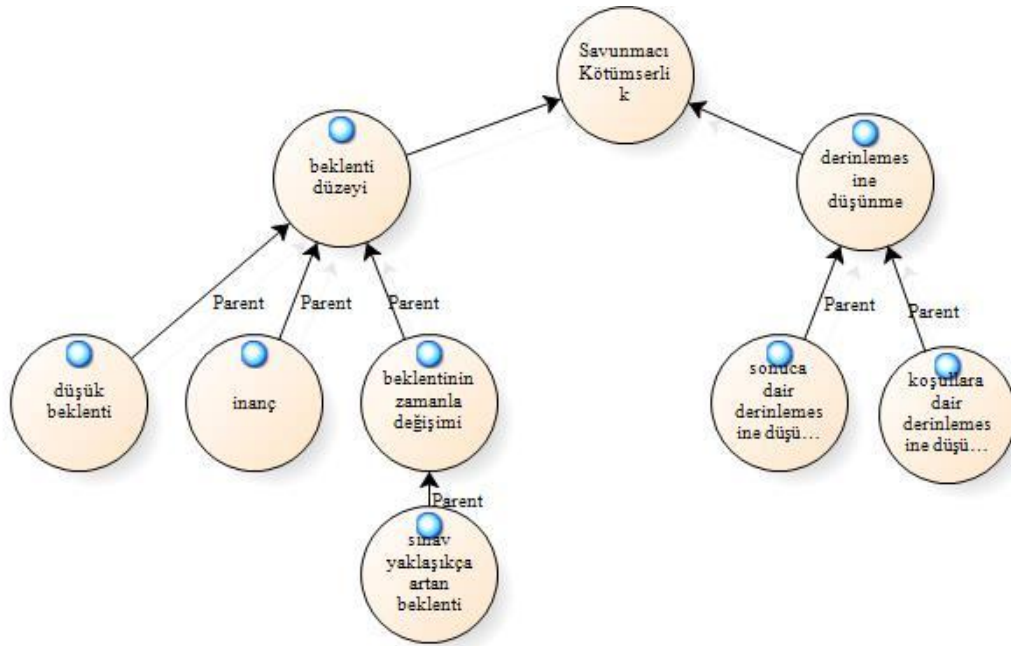
alt temalardan ikinci düzey alt temalar elde edilmiş ve bu şekilde devam edilerek temalara ulaşılmıştır. Elde edilen ana temalar *savunmacı kötümserlik deneyimi*, *savunmacı kötümserliğin etkileri*, *savunmacı kötümserliğin kullanımı*, *başarının önemi*, *başarı güdüsü*, *başarı-başarısızlık algısı*, *başarı yüklemeleri*, *başarı-başarısızlık sonrası duygular ve kaygıdır*.

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi bir veri toplama aracı olarak değerlendirilebilir (Patton, 2002) dolayısıyla araştırma sonucunda ulaşılan tema ve alt temaların araştırmacı ile verinin etkileşimiyle ortaya çıktığı ve farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde kavramsallaştırılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın nitel aşaması sonucunda elde edilen bulgular iki kısımda değerlendirilebilir. Bunlarda ilki, yalnızca savunmacı kötümser öğrencilerden elde edilen verilerden ulaşılan ve savunmacı kötümserliği, bu stratejiyi kullanan bireylerin deneyimleri aracılığıyla inceleme amacı sonucunda ulaşılan bulgulardır. Aşağıda sunulan ilk üç tema bu kapsama girmektedir ve yalnızca savunmacı kötümser öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulguları yansıtmaktadır. Ardından gelen diğer altı tema ise savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla, savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan katılımcıların karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi sonucunda ulaşılan temalardır. Etik ilkeler gereği katılımcıların isimlerinin gizli tutulması amacıyla katılımcıların gerçek isimleri yerine SK1, SK2, İ1 gibi kod isimler verilmiştir. (SK1, Savunmacı kötümser bir numaralı katılımcıyı simgelerken; SK5, Savunmacı Kötümser beş numaralı katılımcıyı, İ6 savunmacı kötümserlik düzeyi düşük (diğer bir ifadeyle iyimser) altı numaralı katılımcıyı, A ise araştırmacıyı simgelemektedir.)

4.3.1. Tema 1: Savunmacı Kötümserlik Deneyimi

Araştırmanın birinci amacı katılımcıların savunmacı kötümserlik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan analizler sonucunda elde edilen alt temalar aşağıda Şekil 4.5.'te sunulmuştur.

Şekil 4.5. Savunmacı Kötümserlik Deneyimi



Şekil 4.5. savunmacı kötümserlik deneyimine ilişkin elde edilen alt temaları göstermektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde savunmacı kötümser katılımcılar, içinde buldukları mevcut durumda LYS sınavına dair, genelde ise yaklaşmakta olan her tür akademik değerlendirilme durumuna dair beklentilerini düşük tuttıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirilme durumunun sonucunda elde edilecek başarıya ilişkin beklentinin düşük tutulmasının yanı sıra katılımcılardan bazılarının aslında kendi içlerinde, başaracaklarına inandıkları bulgusu elde edilmiştir. Diğer taraftan derinlemesine görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu da beklenti düzeyinin zaman içinde değiştiğidir. Bu doğrultuda düşük beklenti, yapabileceğine inanma ve beklentinin zaman içinde değişimi alt-temaları elde edilmiş ve bu temalar beklenti düzeyi alt teması olarak isimlendirilmiştir. Görüşmelerde sıkça dile getirilen ifadelerden bir diğeri de geniş bir yelpazede ve detaylı bir şekilde düşünmedir. Bu alt tema da derinlemesine düşünme olarak isimlendirilmiştir.

4.3.1.1. Beklenti Düzeyi

Araştırmanın savunmacı kötümser grubuna dâhil olan lise son sınıf öğrencilerine; “Herhangi bir sınava hazırlanırken (LYS’ye hazırlanırken) hazırlık aşamasında aklınızdan neler geçer?/ Bana önem verdiğiniz bir sınavın öncesini (bir ay önce/bir

hafta önce) anlatır mısınız? (Kendinizi nasıl hissedersiniz? Neler düşünüyorsunuz?)” soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde beklenti düzeyi ile ilgili olarak; düşük beklenti, yapabileceğine inanma ve beklentinin zaman içinde artması alt temaları elde edilmiştir.

4.3.1.1.1. Düşük Beklenti

Görüşmeler incelendiğinde beklenti düzeyinin düşük tutulmasının en sık tekrar eden ve tüm katılımcılarda ortak olan ifadelerden biri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların hepsi, içinde buldukları mevcut durumda LYS sınavına dair, genelde ise yaklaşmakta olan her tür akademik değerlendirilme durumuna dair beklentilerini düşük tuttuklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Mesela çok kötü geçeceğini düşünürüm ve o kötü geçmesi durumunda neler hissedebileceğimi düşünmeye başlarım. (SK1)

Direkt en kötüsünü düşünürüm, iyi olursa da sevinirim. Kötüsünden biraz iyi olsun yine sevinirim. ... Kendime “Nasıl olsa en kötü bu olur.” Diyorum. Kötü olsa bile beklentimi karşılıyor.” Zaten kötü bekliyorum, eğer iyi olursa mutlu oluyorum. “Aaa kötü bekliyordum iyi oldu.” diyorum. (SK11)

Genellikle kötüyü düşünüyorum açıkçası. Zaten formdan da anlamışsınızdır belki. Öyle düşünüyorum, öyle çalışıyorum. (SK7)

4.3.1.1.2. Yapabileceğine İnanma

Önceki alt temada belirtildiği gibi savunmacı kötümser öğrencilerin hepsinin akademik bir değerlendirilme durumu ile karşı karşıya kaldıkları durumlarda bu değerlendirilme durumu öncesinde sonuca ilişkin başarı beklentilerini düşük tuttukları bulunmuştur. Katılımcıların başarı-başarısızlık sonucuna ilişkin beklentilerinin nasıl olacağı yönündeki sorulara verdikleri yanıtlar derinlemesine incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun beklentilerini düşük tutmakla birlikte arka planda başarabileceklerine inandıkları görülmüştür. Aşağıda bu bulguya dair doğrudan alıntılardan örneklere yer verilmiştir.

*“Sanırım benim içimde şöyle bir şey var; **sen en kötüsünü düşün ama yapabileceğini de bil.** Bu psikolojiyle çalıştığım için sanırım. Hani, kötüye hazırlayıp da saldığım olmadı. Kötüye hazırladım ama salmadım aynı şekilde devam ettim.” (SK1)*

Düşük tutuyorum. Aslında düşük tuttuğumu zannediyorum. Aslında beklentim yüksek, beklentim Boğaziçi... (SK2)

Aslında olacağını ve olabileceğini biliyorum ama her ihtimali göz önünde bulunduruyorum... “...ben kendimi kötüsüne hazırlıyorum ama içimde de bir his var daha iyisi gelebilir diye.” (SK8)

Hep yani mesela üniversiteye gittiğimi hayal ediyorum hani gideceğime de inanıyorum ama kötümserliği hiçbir zaman bırakamıyorum. Yani sınav konusundan bahsediyoruz, olumsuzluklar o yüzden hep, onlar daha önde yani öndedir derken zihnimi onlar daha çok meşgul eder ama içimde kesinlikle çok kuvvetli yapacağım düşüncesi var yani. (SK9)

4.3.1.1.3. Zaman İçinde Artan Beklenti

Katılımcılara önem verdikleri bir sınav yaklaşırken neler yaşadıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde savunmacı kötümser gruptaki öğrencilerden dördünün genel beklentilerinin düşük olmasıyla birlikte sınav yaklaşırken beklentilerinin artma eğiliminde olduğu göze çarpmaktadır.

En başta kötü düşünürüm ama sonra biraz pozitif düşünmeye başlarım. (SK6)

Yani şimdi başta kötümserlikle başlıyor çünkü önümüzde çok uzun bir yol var ve onu nasıl geçireceğimi hayal ediyorum ama elde edebilir miyim bilemediğim için sürekli kötü ihtimalleri düşünüyorum ama sonuna doğru yaklaştığımda biraz da mecburiyetten iyimserliğe kayıyor insan. Çünkü kötü olduğunda bir hafta sonra diyelim önünde bir sınav var ve bir hafta boyunca kendini kötü düşünerek geçirtirsen kötü olacağına inanırım o yüzden mecburiyetten biraz da iyimserliğe geçerim. (SK9)

4.3.1.2. Derinlemesine Düşünme

Katılımcılara “Herhangi bir sınava, yarışmaya hazırlanırken/LYS’ye hazırlanırken hazırlık aşamasında aklınızdan neler geçer?” ve “Bir öğrenci olarak okul hayatınızdaki akademik bir olayın olumlu/olumsuz sonuçlanması ihtimalini düşünür müsünüz?/ aklınızdan neler geçer?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsinin henüz hazırlık aşamasındayken değerlendirilme durumunun sonuçlarını düşündükleri ve gerçekleşebilecek sonuçlara dair hayaller kurdukları bulunmuştur. Yukarıdaki alt temada belirtildiği gibi katılımcılar, genel olarak sonuca dair olumsuz beklentiler oluşturmakta, beklentilerini düşük tutmaktadırlar. Diğer taraftan sonuca dair tek bir ihtimal üzerine odaklanmadıkları ve çeşitli sonuçları düşündükleri, zihinlerinde canlandırdıkları görülmüştür. Katılımcılar olayın sonucuna dair çeşitli alternatifleri

düşüncelerinin yanı sıra değerlendirilme anına dair geniş bir yelpazede pek çok durumu detaylı bir şekilde düşünmektedirler. Bu bağlamda katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak sonuca dair derinlemesine düşünme, dışsal koşullar üzerine derinlemesine düşünme ve içsel koşullar üzerine derinlemesine düşünme alt temaları oluşturulmuştur. İçsel ve dışsal koşullar üzerine düşünme birleştirilerek bir üst düzey alt tema olan koşullara dair derinlemesine düşünme alt teması elde edilmiştir. Bu alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1.2.1. Sonuca Dair Derinlemesine Düşünme

Savunmacı kötümser katılımcıların hepsinin henüz daha hazırlık aşamasındayken sınavın nasıl sonuçlanacağını düşünmeye odaklandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar tek bir sonuç ihtimali üzerinde durmak yerine çeşitli sonuçları düşünmektedirler. Zihinlerinden daha çok olumsuz sonuçlanma ihtimaline dair alternatifler geçtiğini belirtmelerinin yanı sıra olumlu sonuçlanma ihtimaline dair düşüncelerinin de olduğu görülmüştür. Dolayısıyla katılımcıların yaklaşan bir değerlendirilme durumunun çeşitli şekillerde sonuçlanma ihtimallerini göz önünde bulundukları dikkat çekmektedir. Bu düşünce çeşitliliğine gerekçe olarak katılımcıların büyük çoğunluğu, karşılaşılabilecekleri sonuçları ön görerek bu sonuçlara hazırlıklı olma amacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların sonuca dair zihinlerinden geçen düşüncelerden birkaç örnek sunulmuştur.

Sonuca dair düşünüyorum; mesela en kötü ne olabilir, en iyi ne olabilir. ...ama diyorum ki, İstanbul Üniversitesi Hukuk da olur ya da Ankara Hukuk da olur, ODTÜ de olur. Çünkü şey yapmamam lazım, Z planımın olması lazım çünkü devam etmek zorundayım bir şekilde. (SK2)

Aynen genel olarak aslında böyle genelde olumsuz düşünüyorum ama böyle her şeyin sonucunu düşünmeye çalışıyorum yani böyle böyle olursa böyle olur gibilerinden.(SK5)

Bazen çok iyi düşünürüm, mesela ilk 10.000'e gireceğim diye düşünürüm bazen de hiçbir şey yapamayacağım diye düşünürüm. Her şey aklımdan geçebilir yani. (SK6)

Evet. Sonucuna dair evet bazen hayal ediyorum çok iyi bir şey yaptığımı hayal ediyorum, sonra çok kötü bir şey yaptığımı hayal ediyorum. ... Hepsini düşündüğüm için hani kötüden başlayıp iyiye doğru gidiyor. (SK7)

4.3.1.2.2. Koşullara Dair Derinlemesine Düşünme

Savunmacı kötümserler sınav sonucuna dair olumsuz sonuçları ya da sınav anında karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları öngörmeye çalışıp bu ihtimallere dair önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz ihtimaller arasında hem dışsal hem de kişisel koşullardan kaynaklanan düşünceler yer almaktadır.

Mesela sıra tırtıklı olursa falan ne yaparım falan diye düşündüm. ... Sıra sallanmasını çok düşündüm. Hepsini düşündüm ve mesela üniversitede olacağını düşününce sıra sallanma ihtimali birden gözümün önünden kalktı, o gitti. Ne bileyim sıranın çizik olması da hiç aklıma gelmedi üniversitede olduğunu düşününce. Geç, nasıl geç kalacağımı düşündüm ama ondan önceki gün oraya gittik biz zaman tutup beraber gittik, onu da planladık. İşte akşam erken yattım geç kalmayayım diye, bunların hepsini düşünüp sonra bunlara çözüm üretmeye başladım. ... İşte dedim ki sürekli kalem açmayayım falan diye sınavda ne yaparım kalemimin iki tarafını açarım öyle girerim sınava diye düşündüm. Bunların hepsini ürettim yani kafamda. (SK1)

Sınavda yanlış bir şey kodlayıp sınavın geçersiz sayılması, kitapçığı yanlış doldurmam, kitapçığın okunmaması, her şeyi unutmam, istediğim şeyleri yapamamam, o şekilde. (SK6)

Savunmacı kötümserlerin yaşayabilecekleri olumsuzlukları çok detaylı bir şekilde düşündükleri görülmektedir. Sınav koşullarına dair düşünceler incelendiğinde katılımcıların bu koşulları karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları öngörüp önlem alabilmek amacıyla yaptıkları sonucuna ulaşılmış ve bu ifadelerin *önlem almayı* yansıttığı görülmüştür. Katılımcıların bu noktadaki ifadeleri şu şekilde örneklenebilir.

Olumsuzu düşünmek... Bu sizin klasik olumsuzu düşünüp her şeyi kötü alan olumsuz değil, olumsuz düşünüp olumlu olması için temkinli olan. (SK12)

Çok erken girdim ben mesela. Örnek olarak sınav günü ancak önlem alabildim. Erken girdim ve gidip sırama oturdum, öğretmene dedim ki, hatta benim sıramda çok böyle delikler falan vardı, değiştirebilme şansımız var mı dedim ve değiştirdik arkadaki bir sırayla. (SK5)

4.3.2. Tema 2: Savunmacı Kötümserliğin Etkileri

Bireyler bu stratejiyi kullanarak bazı kazançlar elde etmektedirler ve kullanmaya devam etmelerinin nedeni büyük oranda elde ettikleri kazançlardır. Bunun yanı sıra diğer stratejilerin olduğu gibi savunmacı kötümserliğin de bazı bedelleri bulunmaktadır.

Savunmacı kötümserliğin bireyler üzerindeki etkilerinin açığa çıkarılması amacı ile katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

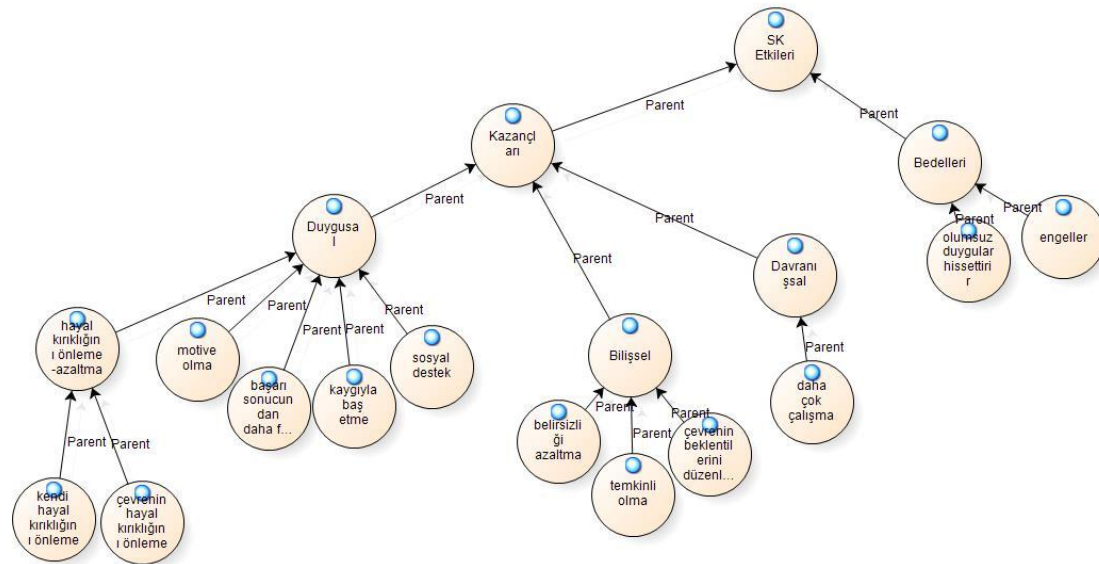
“Herhangi bir sınava, yarışmaya hazırlanırken (LYS’ye hazırlanırken) hazırlık aşamasında aklınızdan neler geçer?”

- *Sınav yaklaşırken sınava ne sıklıkta düşünürsünüz?*
- *Bu şekilde düşünmek sizi nasıl etkiliyor?*
- *Nasıl hissettiriyor?*
- *Başarınızı nasıl etkiliyor?*
- *İlişkilerinizi nasıl etkiliyor?*

Kötümser ve iyimser düşüncelerin yararları ve bedelleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?”

Bu sorulara verilen yanıtların analiz edilmesi sonucu elde edilen alt temalar aşağıda sunulmaktadır.

Şekil 4.6. Savunmacı Kötümserliğin Etkileri



Şekil 4.6. bireylerin, savunmacı kötümserliğin etkilerine ilişkin algılarını göstermektedir. Görüşme kayıtları incelendiğinde savunmacı kötümserliğin bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Olumlu etkileri içeren alt temalar savunmacı kötümserliğin kazançları olarak; olumsuz etkileri içeren alt

temalar da bedelleri olarak isimlendirilmiştir. Bu alt temalar aşağıda ilgili alıntılarla birlikte sunulmuştur.

4.3.2.1. Savunmacı Kötümserliğin Kazançları

Savunmacı kötümser katılımcıların yanıtları incelendiğinde savunmacı kötümserlikten elde edilen kazançlar arasında tüm katılımcılarda ilk akla gelen ve en çok tekrar eden alt temaların; hayal kırıklığını azaltma/önleme, motive olma, başarı sonucundan daha fazla tatmin hissetme, sonuçlara hazırlıklı olma ve daha çok çalışma alt temaları olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra üzerindeki baskıyı azaltma, kaygıyla baş etme, sosyal destek alma, çevrenin beklentilerini düzenleme ve belirsizliği azaltma alt temaları da katılımcılar tarafından savunmacı kötümserliğin kendilerine sunduğu kazançlar arasında belirtilmektedir. Bilişsel kazançlar, duygusal kazançlar ve davranışsal kazançlar alt temaları altında toplanan ifadeler aşağıda katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur

4.3.2.1.1. Duygusal Kazançlar

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde savunmacı kötümserliğin daha çok duygusal içerikli amaçlarla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Yanıtlar incelendiğinde duygusal kazançlar başlığı altında ele alınabilecek kod ve temaların ağırlığının daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle savunmacı kötümserliğin daha çok duygusal amaçlarla kullanıldığı söylenebilir. Bu başlık altında; hayal kırıklığını önleme, motive olma, başarı sonucundan daha fazla tatmin olma, kaygıyla baş etme ve sosyal destek alma alt temalarına ve bu alt temalara ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

4.3.2.1.1.1. Hayal Kırıklığını Önleme/Azaltma

Herhangi bir değerlendirilme durumu başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanabilir. Başarısızlık sonucunda hissedilebilecek duygulardan biri hayal kırıklığıdır. Savunmacı kötümserlerle yapılan görüşmelerde dikkat çeken noktalardan biri; savunmacı kötümserlerin başarısızlığa büyük bir önem atfetmeleri ve başarısızlık sonucunda yaşanma ihtimali olan hayal kırıklığını kendileri için katlanılmaz bulmalarıdır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde beklentilerini düşük tutmalarının ve savunmacı kötümserlik stratejisini kullanmalarının en önemli nedenlerinden birinin başarısızlık

durumunda karşı karşıya kalma ihtimalleri olan hayal kırıklığından kaçınma isteği olduğu görülmektedir. Katılımcılar hayal kırıklığını önleyerek aynı zamanda benliklerini koruduklarını ifade etmişlerdir. Kendi hayal kırıklıklarının yanı sıra başarısızlık ihtimallerini içeren kötümser düşüncelerini çevrelerindeki kişilere açarak onların hayal kırıklığına uğrama ihtimallerini de azalttıklarını vurgulamaktadırlar. Aşağıda kendi hayal kırıklıklarını önleme/azaltma ve çevrenin hayal kırıklıklarını önleme/azaltma alt temaları sunulmuştur.

4.3.2.1.1.1. Kendi Hayal Kırıklığını Önleme/Azaltma

Savunmacı kötümser katılımcıların yanıtları incelendiğinde, bu strateji sayesinde herhangi bir başarısızlık durumuyla karşılaştıklarında yıkılmadıklarını çünkü kendilerini olabilecek en kötü senaryoya dahi hazırlamış olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Bu alt tema katılımcıların hemen hepsinde ortaktır. Katılımcıların özellikle belirttiği bir diğer nokta da hayal kırıklığının kendileri için çok önemli olmasıdır. Hayal kırıklığına bu denli önem veren bireyler için savunmacı kötümserlik stratejisi, hayal kırıklığını önleyici işlevi sayesinde *benliği koruyucu* olmaktadır. Aşağıda bu alt temaya ilişkin alıntılardan örnekler sunulmuştur.

Şu an mesela düşünüyorum sonra diyorum ki “bunu yapmazsan hayal kırıklığına uğrarsın” diyorum ve bunu düşünme diyorum. Çünkü onu yaparsam ve olmazsa ciddi manada hayal kırıklığına uğrarım ve benim hayal kırıklığı şu hayatta en korktuğum şeylerden biridir muhtemelen buna uğramamak için. ... Bu olumsuz düşünmenin en büyük etkisi sınav kötü geldiğinde yıkılmamamı sağladı. Olumsuz düşündüm ve bunun belki şu an 20 bin değil de 5 bini düşünmüş olsaydım şu an belki daha kötü halde olacaktım. Belki motivasyonum, şu anki halim hiç olmayacaktı ama böyle olmadı kötüsüne şartladığım için kendimi şu an kötüsü geldiği için aman aman bir etkilenmem olmadı. (SK1)

Yorucu bir şey aslında ama aynı zamanda iyi bir şey. Mesela hata oranını azaltıyor. Bunu düşündüğüm zaman bazen boşa kuruntu yaptığım da olmuş oluyor ama bazen gerçekten “İyi ki çok kuruntu yapmışım.” dediğim de oluyor. Yani iyi ki onu düşünmüşüm yoksa başka bir şeyle karşılaşabilirdim diyorum ve sanırım benim biraz daha güçlü olmamı sağlayan şey aslında bu. Çok yorucu bir şey çok çok yorucu bir şey ama gerçekten sağlam kalabilmemi sağlıyor böyle düşünmek. (SK1)

Sonradan çok büyük bir hayal kırıklığı yaşamaktansa en başta ben zaten hep beklentilerimi düşük tutuyorum. ... Çünkü olumsuzla hazırsın, olumluya hazır değilsin; olumlu olunca güzel oluyor ama olumsuz olunca kötü olmuyor yani. Böyle tuhaf bir kazanç. (SK3)

...kötü ihtimali düşündüm ve istediğimden iyi geldi. Bu hissi yaşamayı seviyorum ben. Hayal kırıklığı yaşamak çünkü korkunç benim için. ... Yani şöyle, hani bir şey bekliyorsunuz, odaklanıyorsunuz ve istediğiniz gibi olmuyor. Siz belki sürekli onu düşünüyorsunuz, sabah yataktan onu düşünerek motive olup da kalkıyorsunuz ama olmadığında hem emekleriniz boşa gitmiş gibi hissediyorsunuz hem de... Kötü hissediyorsunuz ya. O yüzden kötüsüne alıştırmak bana daha yakın geliyor. (SK8)

4.3.2.1.1.1.2. Çevredekilerin Hayal Kırıklığını Önleme

Yukarıda belirtildiği gibi katılımcıların savunmacı kötümserlikten elde ettikleri kazançlardan birinin beklentilerini düşük tutarak olası başarısızlık durumunda yaşanabilecek hayal kırıklığını önlemek olduğu bulunmuştur. Savunmacı kötümserlerin ifadelerine bakıldığında çevrelerindeki kişilerin kendilerinden çok şey bekledikleri ve onları hayal kırıklığına uğratmak istemedikleri için de beklentilerini düşürdükleri görülmektedir. Beklentilerini düşük tutmakta ve bunu çevrelerine de yansıtmakta dolayısıyla çevrelerinin beklentilerini düzenleyerek çevrenin hayal kırıklığını önlemek ya da en azından azaltmak istemektedirler. Bu alt temayı oluşturan ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bu aslında şey ailemi de buna hazırlıyorum. Hani kötü de olabilir, siz de sakın olun... Onlar da "Tamam." falan diyorlar. Onlar da aslında destek oluyorlar bu şekilde: "Olumsuz olursa da üzülme" bilmem ne... Çünkü en başta şey diye başlıyorlar: "Sen yaparsın ya biz senin ne kadar iyi yapacağını biliyoruz." Ama sonradan ben diyorum yapamayabilirim, açıklıyorum onlara böyle böyle olabilir diye, onlar da "Aa, tamam o zaman sakın ol, olmazsa da canın sağ olsun." diyorlar. Onları da aslında etkilemiş oluyorum bu şekilde, kendimi de etkilemiş oluyorum. (SK2)

Bir de hani etrafındakileri ümitlendirince onlar da çok şey oluyor üzüliyorlar ister istemez. Belli etmemeye çalışsalar da üzüldüklerini anlıyorsun. (SK4)

Açıkçası üstümde biraz baskı oluşturabiliyor bazen. Çünkü nasıl diyeyim herkesin senden beklentisi var, o hedefi gerçekleştirmezsen herkesi hayal kırıklığına uğratacaksın gibi düşünüyorum. Herkesin senden beklediği, şey yaptığı bir şey var ama sen onu gerçekleştiriyorsun. (SK6)

4.3.2.1.1.2. Motive Olma

Katılımcıların ifadeleri analiz edildiğinde savunmacı kötümserliğin motive edici bir işlevi olduğu bulunmuştur. Katılımcılardan dokuzu savunmacı kötümserliğin kendilerini

motive ettiğinin doğrudan farkındadırlar. Katılımcılardan biri ise görüşme esnasında; iyimser düşüncelerin motive edici olması gerektiği yönünde genel bir inanca sahip olduğunu fakat kendisinde durumun böyle işlemediğini ve kötümser düşüncelerinin kendisini daha çok motive ettiğini fark etmiştir. (SK1)

Bunu sizinle konuşurken fark ettim. Çünkü normal şartlarda bir insanı olumsuz düşünmenin kötü etkilemesi gerekir. ... Sanırım şu an söyleyince fark ettim bende de öyle olmuş çünkü eğer o kötü dediğim şeyler olumsuz etkileseydi belki çalışmayı bırakırdım. Evet. Ama aslında farkına varmadan bir şekilde iyi etkilenmişim. Kendimi motive etmenin yolunu kötü düşünerek buldum sanırım. (SK1)

A: Bunlar seni nasıl etkiliyor?

SK10: (Başarısızlık ihtimaline dair düşüncelerini kast ederek) Bunlar beni tetikliyor diyeyim ben size. Olumsuz etkilemiyor da daha çok tetikliyor ve ben daha çok çalışıyorum.

SK10: En kötüyü düşündüğüm zaman hareket ediyorum çünkü olacakları biliyorum. Olacakları bildiğim için çalışıyorum. (SK10)

SK12: Bazen sadece kendimi motive etmek için dediğim gibi yine kötü hissedebiliyorum.

A: Bu nasıl bir şey bunu merak ediyorum?

SK12: Mesela işte çalış olmayacak olmayabilir çalış! Bazen rehavete düşüyoruz işte 14000 falan (üniversiteye giriş sınavı birinci aşamadaki sıralaması). Onun yerine çalış olmazsa sonra geri düşün falan öyle saçma sapan hallere düşme, bak kötü olabilir, şey olabilir, sen yine çalış yap yapacağını. Bunu da düşün... (Kötümserliği kast ederek) Yoksa rehavete kapılıp gidebilirsiniz yani. O yönden de artışı var tabii. (SK12)

Ama en iyisi için çalışıyorum. O yüzden çok çalışmış oluyorum aslında. Yani o daha düşük yerlerden kat be kat daha fazla çalışmış oluyorum. O yüzden çalışmamı motive ediyor benim aslında. (SK2)

Zaten çok zor. Bu çok zoru yapabilmek için çok çalışmak lazım gibi oluyor çünkü hani biz çalışıyoruz sonuçta rakiplerimiz de çalışıyor hani öyle bir algı yaratıyorlar ki hani hep ileri çekmek. Hani 20.000 de ileri çekeceğim diye düşünüyor, 40.000 de ileri çekeceğim diye düşünüyor. Kim geri gidecek? Öyle olunca bence biraz karamsar düşünmek bu konuda daha iyi oluyor, daha çok çalıştırıyor insanı. (SK4)

4.3.2.1.1.3. Başarı Sonucundan Daha Fazla Tatmin Elde Etme

Görüşme deşifreleri incelendiğinde savunmacı kötümserliğin kazançlarına dair hemen her katılımcıda ortak olan bir diğer alt temanın da başarı sonucundan daha fazla tatmin elde etme olduğu bulunmuştur. Katılımcılar kendilerini olumsuz ihtimallere

hazırladıklarını dolayısıyla sonuçta başarılı olduklarında daha çok sevindiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait katılımcı alıntıları örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Kendimi en kötüye hazırlarım ki iyi geldiğinde her şekilde mutlu olayım.... (SK11)

İyisini isterim ama her zaman en kötüsünü düşünürüm ki iyisi olunca mutlu olabileyim. Kendimi “Nasıl olsa en kötü bu olur.” diyorum kötü olsa bile beklentimi karşılıyor. Zaten kötü bekliyorum, eğer iyi olursa mutlu oluyorum. “Aaa kötü bekliyordum iyi oldu” diyorum. (SK11)

Ama işte en kötüsünü düşündüğüm için galiba bir mutlu ediyor beni aldığım sonuç ya da şey. Ondan dolayı herhalde yani. Çünkü hep genelde en kötüsünü düşünürüm her şeyde. (SK5)

Kötü düşünceler... işte sonra iyi bir durumla karşılaşınca insan daha mutlu oluyor sonuçta, morali daha yüksek oluyor, daha motive oluyor bir şeyler yapmak için. (SK7)

4.3.2.1.1.4. Kaygıyla Baş Etme

Görüşme yapılan savunmacı kötümser öğrenciler çevrelerindeki bireylerin kendilerinden beklentilerinin genellikle yüksek olduğunu ve bu yüksek beklentilerin kendileri için bir baskı unsuru haline geldiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin kendi standartları da yüksek olan öğrenciler olduğu dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen nitel analizler sonucunda savunmacı kötümserlik sayesinde hem çevreden hem de kendilerinden kaynaklanan baskının azaldığı bulunmuştur. Katılımcılardan dördü bu strateji sayesinde kendi kendine yaptığı baskının azaldığını, dördü de çevrelerinden gelen baskının azaldığını belirtmiştir.

A: Beklentini düşük tutmanın amacı ne olur?

SK4: Stresten uzaklaşmak. Stresten kaçınmak çünkü gayet hani şey, zor bir şey stresle başa çıkmak. Hatta bunun için özel psikologlara gidenler bile var, stres yönetimi için ve ben onu pek yapabildiğimi düşünmüyorum o yüzden hep daha düşük tutup stresimi en aza indirgemeye çalışıyorum... Biraz da kendimi rahat hissetmeme yarıyor. (SK4)

Daha rahat oluyorum. Beklenti düşük olduğu için insan daha rahat oluyor. İnsan çok şöyle şöyle yapacağım deyince daha çok kaygılanıyor. (SK3)

He bir de üstündeki baskıyı azaltıyor. ... Hani 60.000 deyince hani 40.000’de olan baskı olmuyor hani 40.000 olacaksın diye yanındakilerin, çevrendekilerin baskısı oluyor ya, yapacaksın, edeceksin hadi yap ne duruyorsun... 60.000’e çevirince onların da biraz ümitlerini kırmış oluyorsun, bu belki kötü bir şey ama... Ümitleri kırılınca da böyle daha az şey yapıyorlar hani yap, et, hadi... Biraz daha serbest oluyorsun. ...

Hani demiştim hep çevre baskısını azaltıyor, bu da insanı daha da motive ediyor. Çevre baskısı azaldı, sen daha rahatsin artık kendi başına çalışabilirsin. (SK4)

4.3.2.1.1.5. Sosyal Destek

Savunmacı kötümser katılımcılardan beşi bu stratejileri sayesinde arkadaşlarından ve/veya ailelerinden sosyal destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu sosyal destek kaynakları arasında öğrenciler ailelerini, öğretmenlerini ve arkadaşlarını belirtmişlerdir.

...bunu yaptığımızda da yanınızda arkadaşlarınız sevdiğiniz insanlar olursa onlar size yardım ediyor, geri kalkmanızı sağlıyor. Olmasa zaten birazcık da onlara güvenerek öyle düşünüyorsunuz. Çünkü sizi motive eden mesela bir insan gidip ya şöyle şöyle olursa sizi motive etmesini istersiniz gidip kötü şeyler demesini istemezsiniz. (SK12)

Onlar da aslında destek oluyorlar bu şekilde: “Olumsuz olursa da üzülme” bilmem ne... Çünkü en başta şey diye başlıyorlar: “Sen yaparsın ya biz senin ne kadar iyi yapacağını biliyoruz.” Ama sonradan ben diyorum yapamayabilirim, açıklıyorum onlara böyle böyle olabilir diye, onlar da: “Aa, tamam o zaman sakın ol, olmazsa da canın sağ olsun.” diyorlar. Onları da aslında etkilemiş oluyorum bu şekilde, kendimi de etkilemiş oluyorum. (SK2)

Aslında şöyle benim biraz da karamsar bir yapım olduğu için karşımdaki insan genellikle beni motive eder konumda olur. (SK8)

4.3.2.1.2. Bilişsel Kazançlar

Savunmacı kötümserlerin kullandıkları strateji ile elde ettikleri kazançlar arasında; *belirsizliği azaltma, temkinlilik ve çevrenin beklentilerini düzenleme* alt-temaları yer almaktadır. Ortak özellikleri dikkate alınarak alt temalar kümелendiğinde bu alt temalar bir üst düzey alt tema olan bilişsel kazançlar alt temasında birleştirilmiştir.

4.3.2.1.2.1. Belirsizliği Azaltma

Savunmacı kötümserlerin ifadeleri incelendiğinde katılımcılardan üçünde dikkat çeken bir ifade bu katılımcıların belirsizliğe tahammül düzeylerinin düşük olduğudur. Bu katılımcılar savunmacı kötümserlik sayesinde belirsizlik durumlarını bilişsel anlamda kısmen azaltabildiklerini ifade etmişlerdir. İlgili ifadelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*(Mezuniyet için planladığı bir yemek organizasyonundan örnek vererek)
Benim oraya gidip orayı görüp her şeyi planlayıp ondan sonra*

arkadaşlarımı oraya götürmem lazım. Aksi takdirde oraya gitmek benim için zulüm olur çünkü düşünsenize gidiyorsunuz ve beklemediğiniz bir şeyle karşılaşıyorsunuz yani kafanızda düşündüğünüz şeylerin hiçbiri aslında orada yok o yüzden her şeyi düşünüyorum. Olumsuz karşılarsa bana ne söylerler, olumlu karşılarsa bana ne söylerler, ne isteyebilirler. (SK1)

Bir de ben mesela belirsizliği hiç sevmem bir şeyin belirsiz olmasını o yüzden o da beni çok gerdiği için işte çok sevmiyorum belirsizliğe karşı çok şeyim... (SK12)

4.3.2.1.2.2. Temkinlilik

Savunmacı kötümserlerin farklı alternatifleri göz önüne alarak sonuçlara hazırlıklı oldukları, bu sonuçlara dair temkinli davrandıkları ve önlemler aldıkları görülmektedir. Katılımcılardan dokuzu savunmacı kötümserlik sayesinde karşılaşılabilecekleri her türlü sonuca hazırlıklı olduklarını belirtmiştir. Temkinli ve dolayısıyla da sonuçlara hazırlıklı kılması stratejinin sağladığı bir kazanç olarak görülmesinin yanı sıra stratejinin kullanılması ve devam ettirilmesinde de önemli bir etken gibi görülmektedir. Katılımcıların bu alt temaya giren ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Çünkü hiç kötüsünü düşünmezsen olumsuzunu düşünmezsen daha büyük sıkıntı. En azından ne ile karşılaşacağımı bilerek hareket ediyorum. Hepsini göze alıyorum ve kendime çözüm üretiyorum o anda bu olursa, bununla karşılaşsam bunu yaparım, bununla karşılaşsam bunu yaparım diyorum ve o yönde ilerliyorum. Hepsini düşünerek hareket ediyorum. Daha sağlam adımlar atmış oluyorum. (SK1)

Ya işte dediğim gibi eğer olumsuz olan olay gerçekleşirse ona karşı alacağınız tavırlar belli oluyor yapacağınız şeyler kendiniz de şey oluyorsunuz belki şöyle bir şey vardır kötü bir olayın olacağını bilerseniz o kadar kötü gelmez size. (SK12)

Kendimi hazırlıyorum aynen. ... Hazırlıksız yakalanmaktan iyidir bence. Hani hazırlığını yapıp yakalanınca en azından ben bekliyordum şimdi bunları bunları yapacağım diyebiliyorsun. Hani o afallama dönemi olur diyorlar hep YGS'den sonra bir ay, bende o bir hafta sürdü. (SK4)

Hani iyimserlerin tek bir hedefi vardır ve (bir metafor kullanarak) hani tek kurşunu vardır hedef için. Hedefi buldun buldun, bulmadın gerisi gitti artık. Çünkü hani karşıdaki mermiye dolu. 160 tane soru var orda. Senin o mermiyi kaçırınca elinde hiçbir şey kalmıyor ama sanki kötümserler cebinde bir kaç tane daha mermi taşıyabilme hakları var gibi. Çünkü zaten kötü sonucu düşünmüşler ve ona göre yollar çizmişler kendilerine. (SK4)

4.3.2.1.2.3. Çevrenin Beklentilerini Düzenleme

Yukarıda savunmacı kötümserliğin kazançları->üzerindeki baskıyı azaltma->çevrenin baskısını azaltma alt temasında belirtildiği gibi çevrelerindeki kişilerin, savunmacı kötümserlerden beklentileri yüksektir ve bu yüksek beklenti zaman zaman bireyler üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde savunmacı kötümser dört katılımcı bu düşünme biçimi sayesinde çevresindeki bireylerin özellikle de ailesinin beklentilerini düzenleyebildiğini belirtmiştir ve bunu bir kazanç olarak yansıtmıştır. Aşağıda bu katılımcıların ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

Bu aslında şey ailemi de buna hazırlıyorum. Hani kötü de olabilir, siz de sakın olun... Onlar da "Tamam." falan diyorlar. Onlar da aslında destek oluyorlar bu şekilde: "Olumsuz olursa da üzülme" bilmem ne... Çünkü en başta şey diye başlıyorlar: "Sen yaparsın ya biz senin ne kadar iyi yapacağını biliyoruz." Ama sonradan ben diyorum yapamayabilirim, açıklıyorum onlara böyle böyle olabilir diye, onlar da "Aa, tamam o zaman sakın ol, olmazsa da canın sağ olsun." diyorlar. Onları da aslında etkilemiş oluyorum bu şekilde, kendimi de etkilemiş oluyorum. (SK2)

Öyle bir korku oluyor insanın içinde, diyelim arkadaşın senden 400 bekliyor sen 350 yapacağım diye korkuyorsun mesela. ... Ben her zaman isterim ki insanların benden beklentisi olmasın. (SK10)

4.3.2.1.3. Davranışsal Kazançlar

Yukarıda savunmacı kötümserliğin duyuşsal kazançları arasında motive edici yönde bir işlev gördüğü belirtilmişti. Motive edici işlevinin sonucu olarak bu düşünce tarzının bireyleri daha çok çalışma yönünde eyleme geçirdiği görülmektedir. Katılımcıların sekizi, stratejinin daha çok çalışma yönünde bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. İlgili alıntılar aşağıda sunulmuştur.

4.3.2.1.3.1. Daha Çok Çalışma

(Başarısızlık ihtimaline dair düşüncelerini kast ederek) Bunlar beni tetikliyor diyeyim ben size. Olumsuz etkilemiyor da daha çok tetikliyor ve ben daha çok çalışıyorum. (SK10)

Evet çok aşırı çalışıyorum en kötü olabileceğini düşünüp ya sınav zor gelirse falan mesela benim sıram 14000 mesela şu an çok kasmam bile sadece yerimi korusam bile 5000 tarafına çekebilirim ama ya koruyamazsam ya yapamazsam... O yüzden belki benden daha düşük olan insanlara göre bile daha fazla çalışıyorum beni bu yönde şey yapıyor yani. (SK12)

Sadece daha çok işte çalışma şeyi katıyor bana. Ya da daha çok çabalama. Yani aklıma olumsuz bir düşünce gelince direkt mesela bir plan yapmaya başlıyorum; yarın işte kütüphaneye gideyim bunu bunu yapayım. Yarın dershaneye gideyim bu konu hakkında bire-bir alayım gibi. Hani daha çok kendimi daha çok böyle yoruyorum öyle diyeyim yani. Daha çok çalışıyorum. (SK5)

4.3.2.2. Savunmacı Kötümserliğin Bedelleri

Savunmacı kötümserliğin olumsuz etkileri arasında ise *engelleyici* olabileceği ve *olumsuz duygulara neden olabileceğine* dair görüşlerin olduğu görülmüştür. Aşağıda bu alt temalara yer verilmiştir.

4.3.2.2.1. Olumsuz Duygular

Savunmacı kötümserler, tercih ettikleri stratejinin genellikle kazançlarının olduğunu ya da en azından kazançlarının bedellerinden daha fazla olduğunu bildirmelerine rağmen görüşme yapılan savunmacı kötümserlerden dördü kötümserliğin olumsuz duygulara sebebiyet verebileceğini belirtmiştir. Aşağıda bu alt temaya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Ruhsal olarak oldu çünkü sürekli kötü düşünüyorsunuz ya, düşünsenize, durmadan kötü düşünüyorsunuz yani olumlu düşünecek bir şey göremiyorsunuz gözünüzde. ... Çok yorucu bir şey çok çok yorucu bir şey ama gerçekten sağlam kalabilmemi sağlıyor böyle düşünmek. (SK1)

Çok iyi bir his değil açıkçası. Sürekli bir şey halinde oluyorsunuz böyle ne denir karamsarlık etrafa karamsar bakıyorsunuz falan... Çok iyi bir hayat değil ama doğam gereği öyle yapacak bir şey yok. (SK12)

4.3.2.2.2. Engelleyici

Savunmacı kötümserlerden ikisi bu stratejinin zaman kaybı gibi nedenlerle kendilerini engelleyebileceğini belirtmiştir.

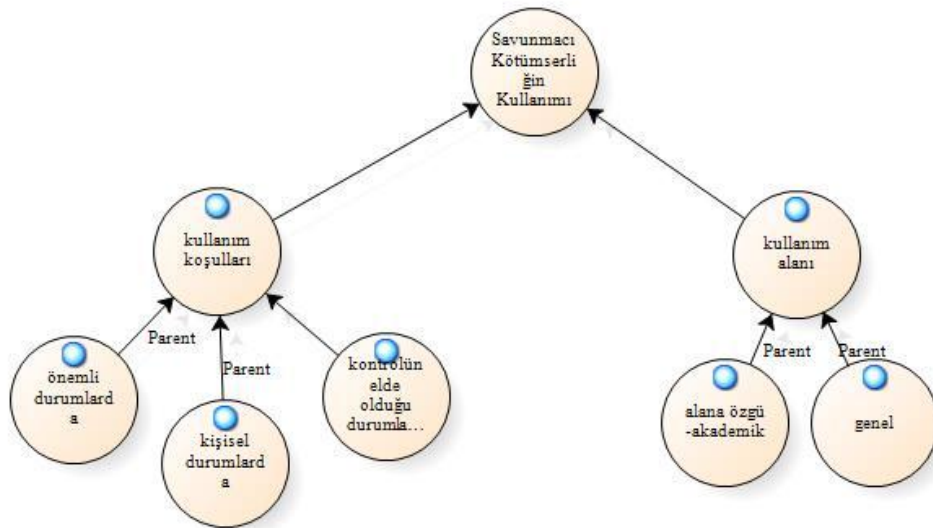
Vakit kaybettiriyor aslında. Fazla düşünüyorum çünkü. Atıyorum koltukta oturuyorum bir saat onu düşünüyorum. (SK3)

Bir kere yapabileceğinin, kapasitenizin üstüne çıkmayı belki engelleyebilir onu hiç düşünmedim ama. ... Ders çalışmanızı bazen çok olumlu etkileyebilir, bazen de engelleyebilir. (SK6)

4.3.3. Tema 3: Savunmacı Kötümserliğin Kullanımı

Katılımcılara yöneltilen “Hangi durumlarda, olumlu/olumsuz sonuçlanma ihtimaline odaklanırsınız?/ Bu şekilde düşünmeniz nelere bağlıdır?/ Sizi bu şekilde düşünmeye iten şeyler neler?” sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde her durumda kullanıldığı, alana özgü olduğu, kişisel durumlarda kullanıldığı, kontrolün elde bulunduğu durumlarda kullanıldığı ve önemli durumlarda kullanıldığına yönelik yanıtlar elde edilmiştir. Bu temanın şematik gösterimine ve alt temalara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda Şekil 4.7.’de yer verilmiştir.

Şekil 4.7. Savunmacı Kötümserliğin Kullanımı



Şekil 4.7. savunmacı kötümserliğin kullanımına ilişkin elde edilen alt temaları göstermektedir. Bu temayı ortaya çıkaran alt temalar kullanım koşulları ve kullanım alanıdır. Savunmacı kötümserliğin alan temelli olması ya da her alanda kullanılıyor olması kullanım alanı alt teması altında ele alınırken katılımcıların yanıtlarından elde edilen *kişisel* durumlarda, *önemli* durumlarda ve *kontrol edilebilir* durumlarda kullanıldığı yönündeki ifadeler de kullanım koşulları alt teması altında ele alınmıştır.

4.3.3.1. Savunmacı Kötümserliğin Kullanım Alanı

Savunmacı kötümserlik bir kişilik özelliği olmaktan ziyade belirli durumlarda kullanılan bilişsel bir strateji olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcıların çoğunluğu da (altı katılımcı) savunmacı kötümserliği alan temelli olarak özellikle de

akademik alanlarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı hayatın pek çok alanında savunmacı kötümser olduğunu ifade etmiştir. Savunmacı kötümserliğin alan temelli olması ya da her alanda kullanılıyor olması kullanım alanı alt teması altında ele alınmıştır. Aşağıda bu alt temayı oluşturan akademik alan ve genel alanlar alt temaları sunulmuştur.

4.3.3.1.1. Akademik

Katılımcılardan altısı savunmacı kötümserliği belirli alanlarda kullanırken bazı alanlarda kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar daha çok eğitim hayatları ile ilgili durumlarda özellikle sınav durumlarında beklentilerini düşük tuttuklarını fakat sosyal hayat gibi ilişkilere dayanan alanlarda olumsuz beklentiler içinde olmadıklarını ve savunmacı kötümserliği kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserliği alan temelli kullanan katılımcıların ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Sadece sınav konusu, başarı, okul... Onun dışında o kadar da karamsar değilimdir yani. ...Mesela arkadaş ilişkilerimde, genel olarak arkadaş ilişkilerimde böyle çok olumluyumdur yani ya da bir şey beklerken, bir şey düşünürken sınav dışında genelde hep olumlu tarafını düşünmeye çalışırım ama sınav konusunda bilmiyorum genelde karamsarı. (SK5)

Başka olaylarda en kötüye hazırlamak daha kötü bence. Akademik en azından herhangi bir şey yapabilirsiniz, bir geri dönüşü var yani. ...Ben açıkçası sınavlarda en kötüye hazırlıyorum ama normal hayatta en kötüyü düşünmüyorum. (SK6)

Sosyal hayatta daha olumluyum evet onu söyleyebilirim. ...Mesela sınavla ilgili bir durumsa ya da işle ilgili bir durumsa olumsuz. (SK7)

Sınav dışındaki koşullarda hiç olumsuz bir insan değilimdir....Sınav bitince bence olumsuzluğum kalmayacak, öyle düşünüyorum. (SK9)

4.3.3.1.2. Her Alanda

Görüşme yapılan katılımcılardan biri de alandan bağımsız olarak hemen her durumda beklentilerini düşük tuttuğunu ve gerçekleşebilecek her türlü sonucu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu katılımcıya ait alıntı aşağıda sunulmuştur.

A: Başka alanlarda da yapıyor musun bunu?

SK4: Her, hayatım genelde böyle.

A: Mesela bir örnek daha verebilir misin?

SK4: Futbol takımı olur, turnuvalar olur hep hani en kötüyü düşünüp en iyisi için çalışmak daha iyi geliyor. (SK4)

4.3.3.2. Savunmacı Kötümserliğin Kullanım Koşulları

Katılımcıların savunmacı kötümserliği hangi koşullarda kullandıkları incelendiğinde; kişisel olan, önemli olan ve kontrolün kendi ellerinde olduğunu düşündükleri durumlarda kullandıkları görülmektedir. Aşağıda savunmacı kötümserliğin kullanım koşullarına dair katılımcıların alıntılarına yer verilmiştir.

4.3.3.2.1. Kişisel Durumlarda

Katılımcılardan dördü savunmacı kötümserliği yalnızca kendileri ile ilgili durumlarda kullandıklarını, söz konusu bir arkadaş ya da bir başkası olduğunda kötümser olmadıklarını belirtmiştir. Savunmacı kötümserliğin kişisel durumlarda kullanıldığını örnekleyen alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Konu kendim değilse genelde iyimserim. Aynen. Konu etrafımdakilerse genelde iyimserim yani sen yaparsın, sen edersin. Hani çünkü insan yakınındakinin mutsuz olmasına dayanamıyor hani şey olsun istiyor o da, olmayacak olsa bile hani mutsuz olacaksa bile o zaman olsun istiyor, bir dönem yaşasın bitsin hani öncesinde de mutsuz olsun istemiyor insan. (SK4)

Kendi başarıma bağlı olan şeylerde yani sadece kendi emeğimin olduğu şeylerde genelde karamsarım çünkü her şey bana bağlı ve o ya yapamazsam korkusu o zaman ortaya çıkıyor her şey bana bağlı olduğu için. Her şeyin bana bağlı olduğu, her şeyin elimde olduğu kısımlarda o olumsuz düşünce şeyi çıkıyor. (SK5)

4.3.3.2.2. Önemli Durumlarda

Katılımcılardan dördü yalnızca kendileri için önemli gördükleri durumlarda savunmacı kötümser olduğunu ifade etmiştir. Savunmacı kötümserlik kullanımının koşullara bağlı olması özellikle de önem düzeyi gibi bir kritere bağlı olması savunmacı kötümserliğin stratejik olarak kullanımı ile ilişkili görülmektedir. Savunmacı kötümserlik kullanımında önem düzeyinin belirleyici olduğunu belirten katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Evet yani nasıl desem böyle cidden karamsar olduğum konuya, hani çok önemli bir şeyse ben daha çok karamsar olurum ya da mesela dediğim gibi ilk üç dördüncü sınıf falan bunlar çok böyle şey değildi bizim için, iş

ciddiyete binince bende bir karamsarlık, bir kötü düşünme falan başlıyor. ... Evet önem vermem o karamsarlıkla orantılı gerçekten. (SK5)

Çok önemliyse kendini olumsuzla şartlayıp “tamam, böyle olabilirini düşün, iyi gelirse ne şanslısın” diyorsun (kendini kastederek). (SK1)

4.3.3.2.3. Kontrol Edilebilir Durumlarda

Savunmacı kötümserlik kullanımını belirleyici bir kriter de kontroldür. Katılımcılardan üçü kontrolün kendi elinde olduğunu hissettiği durumlarda bu stratejiye başvurduklarını, diğer taraftan ellerinden bir şeyin gelmeyeceğini düşündükleri durumlarda ise bu şekilde düşünmedikleri hata iyimser bile olabildiklerini belirtmiştir. Bu temayı oluşturan ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kendi başarıma bağlı olan şeylerde yani sadece kendi emeğimin olduğu şeylerde genelde karamsarım çünkü her şey bana bağlı ve o ya yapamazsam korkusu o zaman ortaya çıkıyor her şey bana bağlı olduğu için. Her şeyin bana bağlı olduğu, her şeyin elimde olduğu kısımlarda o olumsuz düşünce şeyi çıkıyor. ...Aynen bana bağlıysa her şey benim elimdeyse. (SK5)

4.3.4. Tema 4: Başarının Önemi

Yukarıda sunulan temalar savunmacı kötümserler özelinde incelenmiş ve yalnızca savunmacı kötümserlerin görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu başlık altında aşağıda sunulan temalar ise savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olanlarla yapılan görüşmelerin belirli değişkenler (*başarının anlamı, başarısızlığın anlamı, başarı yüklemeleri, başarının önemi, başarı-başarısızlık sonucu hissedilen duygular, kaygı düzeyi ve kaygının etkileri*) açısından karşılaştırılarak incelenmesi sonucunda elde edilmiştir ve araştırma kapsamında da karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasının amaçlarından biri savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesidir. Bu incelemeyi detaylı bir şekilde yapabilmek adına savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek (savunmacı kötümser) ve savunmacı kötümserlik düzeyi düşük (stratejik iyimser) katılımcılar, başarı ve başarısızlığa ilişkin görüşleri açısından karşılaştırılmışlardır. Norem (2001a) Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nden düşük puan alanların stratejik iyimser olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla buradaki karşılaştırmanın savunmacı kötümserlerle stratejik iyimserler arasında bir karşılaştırma olduğu söylenebilir. Fakat Türk kültüründe ölçme

aracının norm çalışması yapılmadığı için mevcut çalışmada stratejik iyimserlik ifadesi yerine daha çok savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olan katılımcılar ya da savunmacı kötümser olmayan katılımcılar ifadeleri tercih edilmiştir.

Savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi kapsamında on iki savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve on iki savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olmak üzere yirmi dört katılımcıya aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- *Başarı sizin için önemli midir?*
- *YGS'de kendinizi başarılı buluyor musunuz?*
 - *Genel olarak akademik anlamda kendinizi başarılı buluyor musunuz?*
 - *Sizce başarı nedir?*
 - *Başarı sizin için ne anlam ifade ediyor? (Sizce başarı nedir?)*
 - *Aileniz için başarı ne anlam ifade eder?*
 - *Başarılı olmak sizce nelere bağlıdır?*
- *Başarısızlık deyince aklınıza ne gelir?*
 - *Başarısız olmak sizin için ne ifade ediyor?*
 - *Başarısızlık sizin için nasıl bir duygudur?/Nasıl hissettirir?*

Katılımcılara yöneltilen yukarıdaki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde başarının önemi, başarı güdüsü, başarının anlamı, aile için başarının anlamı ve başarısızlığın anlamı temaları elde edilmiştir. Bu kapsamda sunulan ilk tema *başarının önemi* temasıdır.

Savunmacı kötümserler ve iyimserler açısından başarının önem düzeyinin karşılaştırıldığı bu temada en dikkat çekici bulgu savunmacı kötümserlerden bazıları için (üç katılımcı) başarısız olmamanın başarılı olmaktan daha önemli olduğu vurgusunun yapılmasıdır. Bunun dışında savunmacı kötümser altı katılımcı başarının çok önemli, dört katılımcı da önemli olduğunu ifade ederken iyimser katılımcılar arasında biri çok önemli sekizi ise önemli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla savunmacı kötümser katılımcıların başarının önemi noktasında yaptıkları vurgunun savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanlardan daha belirgin olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Başarılı olmak çok önemli çünkü başarısızlıklar art arda gelince hani bunun sonu depresyona kadar gidebiliyor maazallah ölümlere kadar gidebiliyor. (SK4)

Yani dediğim gibi hem böyle hep böyle şey oldum, nasıl desem büyüdüm diyeyim hem de şu an bu şartlar içerisinde hepimizin kendimizi göstermemiz gerekiyor yani. Onun için başarı çok önemli bir şey benim için, bir yerlere gelebilmek, başarmak. Evet, çok önemli. (SK5)

Önemli. Hayatımda olsun isterim belirli alanlarda başarılı olmak isterim. (İ9)

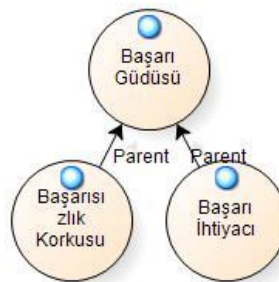
Hani başarılı olmak çok önemli bir şey değil benim için ama başarısız olmak çok kötü bir şey. Hani başarılı olunca böyle hani havalara uçmuyorum hani hayat devam ediyor ama başarısız olunca yıkım çok büyük oluyor bende. (SK4)

Başarısızlığı ve o sığata kondurulmayı kaldırabilecek kadar güçlü bir bünyem yok sanırım, umursamaz değilim. Mesela annem gelip bana bir şey söylediği zaman başarısızsın, yapamadın gibi oturup ağlarım yani, üzülürüm buna. (SK8)

4.3.5. Tema 5: Başarı Güdüsü

Savunmacı kötümser ve iyimser katılımcıların görüşme kayıtlarında en çok dikkat çeken vurgulardan biri başarı güdülerine üzerine yapılan vurgulardır. Katılımcıların görüşlerinin iki temel başarı güdüsü olan başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusu açısından incelenmesi aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.8. Başarı Güdüsü



Şekil 4.8.'de görüldüğü gibi savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcılar, hem başarısızlık korkusuyla hem de başarı ihtiyacıyla güdülenmektedir. Görüşme analizlerine göre savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanlar ise yalnızca başarı ihtiyacıyla güdülenmektedir.

4.3.5.1. Başarı İhtiyacı

Hem savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olan hem de yüksek olan katılımcılar kurulan hayallere ve belirlenen hedeflere erişme isteğinin kendileri için güdüleyici olduğunu belirtmiştir. Bu alt tema katılımcılar arasında en yoğun olarak ifade edilen alt temalardan biridir. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılardan onu, savunmacı kötümser katılımcılardan ise dokuzu başarıma ihtiyacına vurgu yapmıştır. Bu katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Yani kurduğum hayaller herhalde ya. Sadece hayaller doğrultusunda çalışırım çünkü işte dediğim gibi hukuk, avukat olmak falan çok istiyorum ve kendimi öyle düşünmek bile beni çalışmaya itiyor. (SK5)

Çalışmaya iten şeyler yani geleceğimde iyi bir yere gitme isteği. Yani geleceği hayal etmek, bazen iyi olacağına inanınca işte insanı motive ediyor, o çalıştırıyor. (SK7)

Yani hedeflerim olur sonuçta bir hedef koyuyoruz yani dediğim gibi son dakika bunları düşünmenin çok bir alemi yok ama işe yeni başladığımızda hepimizin az çok bir hedefi oluyor, sınavdan bilmem ne kadar puan almak, sınavı geçmek, sadece diploması alabilmek, Boğaziçi'ne girebilmek ya da sadece bir özel üniversite de olsa burssuz da olsa yerleşebilmek hani herkesin her yerde hedefi farklıdır. Bir yarışmaya girip birinci olabilmek, bir yarışmaya sadece katılabilip bir ürün vermek hani o sırada hedefin neyse onu gerçekleştirebilmek, bu beni itiyor. Yani bunu yapabilirim, bunu yapmak istiyorum düşüncesi. (İ2)

4.3.5.2. Başarısızlık Korkusu

Savunmacı kötümser katılımcıların görüşmeleri analiz edildiğinde güdüleyici unsur olarak en çok değinilen alt temanın *başarısız olmaktan kaçınmak için çalışmak* olduğu bulunmuştur. Bu tema savunmacı kötümserlerin on birinde ortaktır. Diğer taraftan savunmacı kötümser olmayan katılımcılar arasında başarısızlık korkusunun motive edici olduğuna değinen olmamıştır. Aşağıda başarısızlık korkusu alt temasına ilişkin alıntılar sunulmuştur.

Başarısızlık korkusu beni motive ediyor. ...Evet, başarısız olmamak için çalışıyorum, bir yerde benim sözüm geçsin diye çalışıyorum. Çünkü böyle olması gerekiyor bu zaman bunu gerektiriyor. (SK11)

Başarma isteği değil de başarısızlık korkusu daha çok iter aslında. (SK3)

Hani başarılı olmak çok önemli bir şey değil benim için ama başarısız olmak çok kötü bir şey. Hani başarılı olunca böyle hani havalara uçmuyorum hani hayat devam ediyor ama başarısız olunca yıkım çok

büyük oluyor bende. ... O başarısızlığa düşmemek için arkadan iten ele daha da şey destek olmaya çalışıyorsun ya da yukardan çeken ele daha fazla asılıyorsun. (SK4)

En kötüsünü düşünmeye çalışıyorum, en kötü durumu. ... Ya bunu düşünerek daha çok asılıyorum. Çünkü başarısız olacağımı düşünüp biraz daha bir şeyler katmalıyım kendime ki biraz daha ileri gidebileyim. Beni olumlu etkiler açıkçası. (SK6)

Ya benim hayallerimden çok, şimdi aslında farkına vardım konuşunca, hayallerimden çok demek ki korkularım itiyormuş çalışmaya. (SK9)

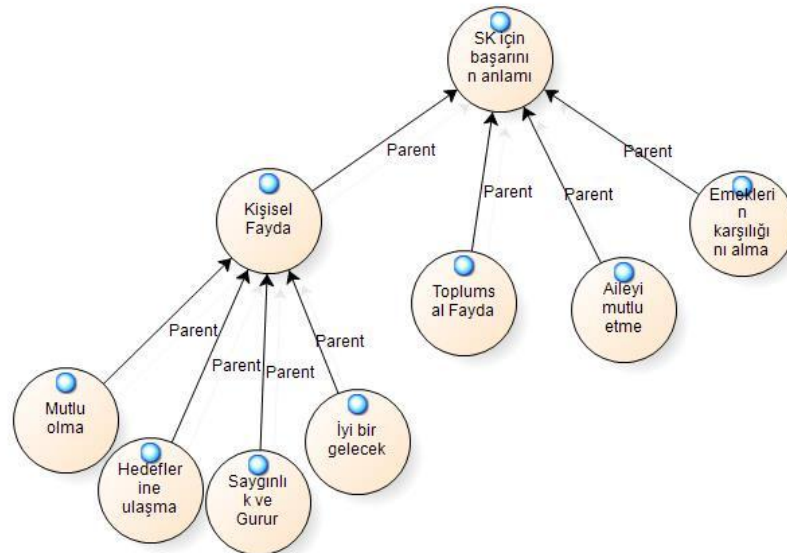
4.3.6. Tema 6: Başarı-Başarısızlık Algısı

Bu tema altında öğrencilerin kendilerinin başarıya yükledikleri anlam ve başarısızlığa yükledikleri anlamın yanı sıra ailelerinin başarıya yükledikleri anlama ilişkin algıları sunulmaktadır.

4.3.6.1. Başarının Anlamı

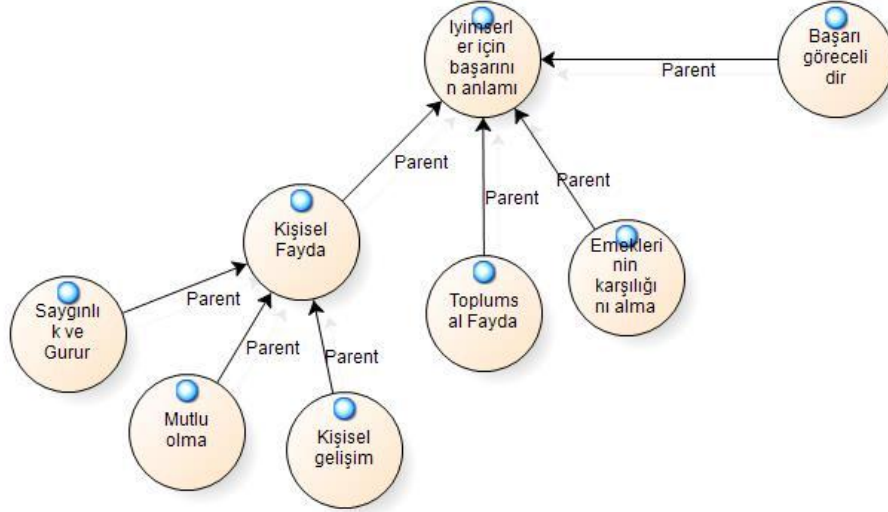
Aşağıda savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan katılımcıların başarıya ne anlamlar yüklediklerine ilişkin ulaşılan alt temalar önce şekillerle sunulmuş, ardından doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Şekil 4.9. Savunmacı Kötümserlerin Başarıya Yükledikleri Anlam



Şekil 4.9. savunmacı kötümser katılımcılar için başarının ne anlamlara geldiğini şematize etmektedir.

Şekil 4.10. Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarıya Yükledikleri Anlam



Yukarıda sunulan şekiller sırayla savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek (Şekil 4.9.) ve düşük (Şekil 4.10.) olan katılımcılar için başarının anlamını şematize etmektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde başarının saygınlık, gurur, kişisel gelişim, mutlu olma gibi kişisel fayda sağlayan bir araç olarak algılandığı; insanlara faydalı olma gibi toplumsal fayda sunan bir araç olarak algılandığı ve çabaların karşılığı olan bir sonuç olarak algılandığı görülmektedir. Kişisel faydanın yanı sıra iki gruptaki katılımcılardan da başarının insanlara faydalı olma anlamına geldiğini belirtenler olmuştur. Bu tür ifadeler de toplumsal fayda alt temasında birleştirilmiştir. Ayrıca çabaların karşılığını alma alt teması da ortaktır. Dolayısıyla savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük katılımcılarda ortak olan ifadeler saygınlık, mutlu olma, insanlara faydalı olma ve emeklerinin karşılığını alma alt temalarında kümelenmektedir. Katılımcılarda benzer olan bu ifadelerin yanı sıra savunmacı kötümserlerin başarıya; hedeflerine ulaşma, iyi bir gelecek sahip olma ve aileyi mutlu etme anlamlarını da yükledikleri görülmektedir. Diğer taraftan savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olan katılımcılar başarıyı göreceli bir durum olarak gördüklerini belirtirken savunmacı kötümserlerin ifadelerinde böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Başarının anlamı temasını oluşturan alt temalara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bulguların sunumunda önce katılımcılarda ortak olan alt temalar, ardından bu iki grup için farklılaşan noktalar belirtilmektedir. İki grupta ortak olan temalarda dahi bu temalara yer veren bireylerin ifadelerinde farklılıklar

bulunmaktadır. Dolayısıyla bu alt temaların iki grupta farklı ağırlıklarda var olduğu göz ardı edilmemelidir.

4.3.6.1.1. Kişisel Fayda

Bu alt temanın içerisinde saygınlık ve gurur, mutlu olma, insanlara faydalı olma, hedeflerine ulaşma, iyi bir gelecek, kişisel gelişim alt temaları yer almaktadır. Aşağıda bu alt temalarda kümelenen ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

4.3.6.1.1.1. Saygınlık ve Gurur

Saygınlık ve gurur alt teması hem savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek hem de düşük olanlar için başarının ifade ettiği anlamı belirten ortak bir alt tema olarak karşımıza çıkmaktadır. On iki savunmacı kötümserden dokuzu, on iki iyimserden ise altısı başarının kendisi için saygınlık anlamına geldiğini belirtmiştir. Ayrıca savunmacı kötümser katılımcıların *gurura* vurgu yapmadığı, savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanlar içerisinde üç katılımcının başarının gurur ifade ettiğini belirttiği bulunmuştur. Saygınlık ve gurur alt temasına ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Birilerinin gözünde daha da yükseğe çıkmak diyeyim, başarmak bu yani. (SK5)

Akademik başarı deyince çalışıp bayağı yüksek bir yerde olmak geliyor, hani, tanınan ve işinde iyi olan bir şey geliyor. (SK11)

Başarının şöyle bir anlamı var, saygınlık kesinlikle benim için önemli bir şey çünkü çevredekilerin görüşlerine önem veren bir insanım, onların da bana önem vermesi ya da saygınlık duyması, başarı benim için bu yani. (SK8)

Bana çok büyük bir gurur veriyor açıkçası kendime güven kazandırıyor. Kazandığım başarılar bana saygınlık getirdikçe kendime güvenimde artıyor. ... Bir sınavı kazanmışım mesela çok mutlu olurum sonra onun vereceği gururu düşünürüm. (İ8)

4.3.6.1.1.2. Mutlu olma

Başarının kendisi için ne anlama geldiği sorusuna beş savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek beş katılımcı ve savunmacı kötümserlik düzeyi düşük yedi katılımcı mutluluk yanıtını vermiştir. Aşağıda başarının kendisi için mutluluk ifade ettiğini belirten katılımcıların ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Yani başarı mutluluk getirir... (SK3)

Başarılı olursam mutlu olurum...(İ16)

Bizi başarılarımızla değerlendirecekler mesela ben başarılı oldukça kendimi daha mutlu hissediyorum açıkçası bu yüzden benim için önemli beni mutlu ediyor.(İ18)

4.3.6.1.1.3. Hedeflerine Ulaşma

Savunmacı kötümser katılımcılardan altısı başarının kendisi için hedeflerine ulaşma ve hayattaki ideallerini gerçekleştirme anlamına geldiğini belirtmiştir. Aşağıda bu katılımcıların ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

Yani bir de çevremdekileri tatmin etmiş oluyorum çünkü başarı kavramı bilmiyorum benim için çok daha farklı insanlardan. Benim için aslında hayallerini gerçekleştirmek... (SK2)

Bir hedef koymuşuzdur ona ulaştığımızdır, tatmin olmuşuzdur o zaman başarmış oluyoruz. (SK12)

4.3.6.1.1.4. İyi Bir Gelecek

Savunmacı kötümser katılımcılardan yedisi başarının kendileri için iyi bir yaşama sahip olma anlamına geldiğini belirtmiştir. Bu alt temayı oluşturan ifadelerden bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Başarı bence bir gelecek getirir insana. Geleceğinin güvencesidir, sigorta gibi bir şeydir. Anlaşmalara bırakmadığın sürece, sigortan her zaman yanında durur. (SK10)

4.3.6.1.1.5. Kişisel Gelişim

Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılardan altısı başarının kendisi için kişisel gelişim anlamına geldiğini ifade etmiştir. Savunmacı kötümser katılımcıların görüşme kayıtları incelendiğinde başarının anlamına ilişkin böyle bir vurgunun yapılmadığı görülmektedir. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılar başarıyı kişisel gelişim için bir araç olarak görürken savunmacı kötümserlerde böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Aşağıda bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Hani, bir şeyler öğrenmek, daha çok bilmek. Çünkü ne kadar fazla bilirsem o kadar çok aydınlanmış olurum ve bazı şeylerin daha çok farkına varırım bu da beni kendi içimde bile olsa başarılı yapar. Kaldı ki yüksek bilgi sahibi olduktan sonra belki de toplum içinde de bir başarıya ulaşıyorum. (İ11)

Bir sorunu çözmedikten sonra yaklaşımın istediğin kadar şu olsun bu olsun belli fikri gelişimi sağlamıyorsa benim için başarısızlık yani o yüzden bir akademik başarı için ya bir sorunu çözmesi ya da bir gelişim sağlaması benim için önemli. (İ5)

4.3.6.1.2. Toplumsal Fayda

Nitel analiz sonuçlarına göre savunmacı kötümser katılımcılardan yalnızca ikisi başarının anlamını insanlara faydalı olma olarak görürken iyimser katılımcılardan sekizi başarıya insanlara faydalı olma gibi bir anlam yüklemektedir. İyimser katılımcıların başarının anlamı noktasında üzerinde en çok mutabakat sağladıkları alt tema olarak insanlara faydalı olma alt teması dikkat çekmektedir. Aşağıda bu temaya ait katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

İnsanlara... Yani ne kadar başarılı olursan insanlara o kadar faydalı olursun. (SK3)

İşte akademik başarıyı kullanarak bir şeylere faydalı olabilirim. (İ1)

Yani işte ben böyle topluma hizmet, topluma daha iyi bir hizmet edebilmek, ülkemiz, milletimiz veya ne bileyim kendi çevremiz. ... Ama hala benim güzümde başarı topluma ne kadar faydalı olursanız ne kadar iyi hizmette bulunursanız başarı odur benim için. (İ3)

4.3.6.1.3. Emeklerinin Karşılığını Alma

Savunmacı kötümser katılımcılardan dördü, savunmacı kötümser olmayan katılımcılardan ise ikisi başarının kendileri için emeklerinin karşılığını alma anlamına geldiğini belirtmiştir. İlgili ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ya emeğimin karşılığını almayı ifade ediyor benim için... (SK5)

Bence başarı hedeflediğin yolda emin adımlarla ilerledikten sonra meyvesini aldığın şeydir yani. O hazdır, ağızda bıraktığı tattır. Emeğinin karşılığını almaktır başarı. (İ4)

4.3.6.1.4. Aileyi Mutlu Etme

Savunmacı kötümser katılımcılardan beşi başarının anlamını ailelerini mutlu etmekle açıklamışlardır. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcıların görüşme kayıtları incelendiğinde böyle bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu alt temaya ilişkin alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Mesela ben ailemi kendi derslerimle mutlu edebiliyorsam bu benim için bir başarıdır. (SK1)

Bir de vicdanen rahat olmak hani sana verilen emeğin karşılığını verebilmek de çok önemli. Başarılı olunca zaten bunları verebiliyorsun. (SK4)

4.3.6.1.5. Başarının Göreceliliği

Başarının göreceli olması savunmacı kötümserlerin ifadelerinde rastlanılmayan fakat iyimser katılımcıların beşinde karşılaşılan bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu katılımcılar, başarının öznel olduğunu ve kişiden kişiye değişebileceğini vurgulamıştır. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

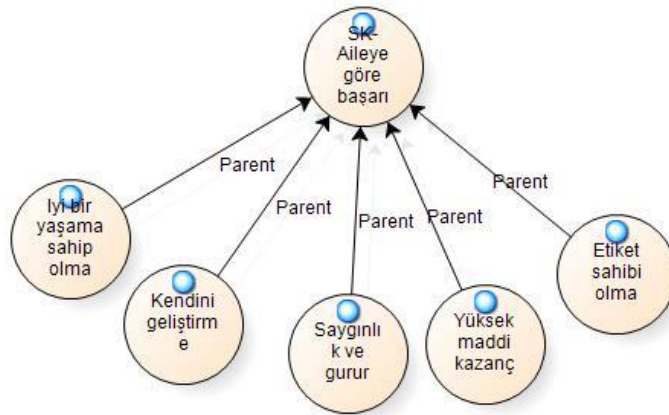
Bence başarı, başarının aslında belli bir ölçütü yok kişiden kişiye değişebilir. O yüzden mesela toplumca başarı sayılmayan herhangi küçük bir şey bir insan için çok önemli bir şey olabilir. Bence tamamen insanın kendi içinde bitiyor başarının anlamı. Bence başarılı olmak iyi bir futbolcu olmaksa, iyi bir tiyatrocü olmaksa, başka biri için başarılı olmak iyi bir matematikçi olmak, fizikçi olmak olabilir. Değişir, tamamen kişisel bir durum. Her insana göre başarı ayrı bir anlam kazanır. (İ4)

Hani, genel olarak mesela başarıyı bir noktaya şey yapar “eğer bunu yaparsan başarılı olursun, şunu yaparsan...” ama diyelim ki kendin için belki insanların hedefinden daha düşük bir hedeftir ama sen onu istiyorsundur, hani, bu senin, anlatamadım ama bu başarıdır bana göre genel olarak bir şey değil de. (İ9)

4.3.6.2. Ailenin Başarıya Yüklelediği Anlam

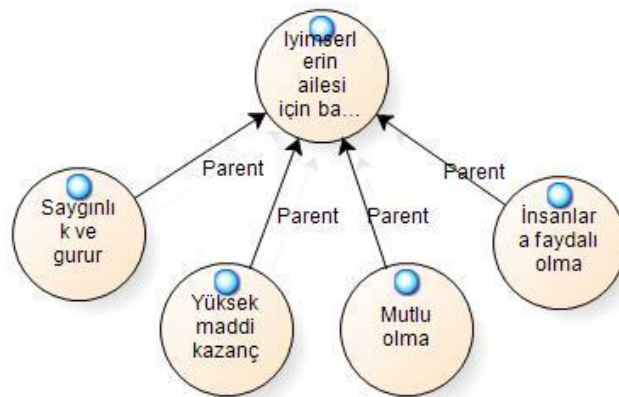
Savunmacı kötümser katılımcıların ailelerinin başarıya nasıl bir anlam yüklediği de araştırma kapsamında incelenmiştir. Savunmacı kötümserlerde ve iyimserlerde ailenin başarıya yükledikleri anlam açısından ortak olarak elde edilen alt temalar; saygınlık ve gurur ve yüksek maddi kazanç alt temalarıdır. Bu alt temaların dışında iyimserler, savunmacı kötümserlerden farklı olarak ailelerinin başarıya mutlu olma ve insanlara faydalı olma anlamlarını yüklediklerini, savunmacı kötümserler ise iyimserlerden farklı olarak ailelerinin başarıya; kendini geliştirme, iyi bir yaşama sahip olma, etiket sahibi olma anlamlarını yüklediklerini belirtmişlerdir.

Şekil 4.11. Savunmacı Kötümserlerin Aileleri İçin Başarının Anlamı



Şekil 4.11. savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcıların ailelerinin başarıya nasıl anlamlar yüklediklerini göstermektedir. Savunmacı kötümser katılımcıların aileleri başarıya; iyi bir yaşama sahip olma, kendini geliştirme, saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç ve etiket sahibi olma anlamlarını yüklemektedirler.

Şekil 4.12. Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Aileleri İçin Başarının Anlamı



Yukarıda Şekil 4.12.'de savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olan katılımcıların ailelerinin başarıya yükledikleri anlama ilişkin elde edilen alt temalar sunulmuştur. Yüklenen anlamlar arasında; saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç, mutlu olma ve insanlara faydalı olma anlamları yer almaktadır. Bu temaya ilişkin alt temalar ise katılımcıların doğrudan alıntıları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.3.6.2.1. Saygınlık ve Gurur

Savunmacı kötümserlerden ve iyimserlerden dörder katılımcı ailesinin başarıya yüklediği anlamın saygınlık ve gurur olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ailem için gurur verici olur. ... Bizim sülalede şöyle bir ortam var biri iyi bir not mu yaptı o çocuk çok zekidir, mükemmeldir ama o çocuk kötü yaptıysa her zaman düşük görülür. (SK10)

Onlar için başarının, aslında şöyle, ben kişisel şeyim, gözlemim şu şekilde; atıyorum sülale içinde Ahmet'in Mehmet'in oğlu şöyle yapmış falan, kendilerine gurur kaynağı olarak görüyorlar. Atıyorum çok önemli bir başarı olmasa da, diğer insanlar ne der, çocuğum başarılı olursa böyle böyle yaparlar, bize saygın görürler falan. (İ4)

Onlar da başarılı olursan saygınlık kazanırsın... Bu şekilde düşünüyorlar. (İ9)

4.3.6.2.2. İyi Bir Yaşama Sahip Olma

Savunmacı kötümserlerden dördü ailesinin başarıya iyi bir yaşama sahip olma anlamını yüklediğini belirtmiştir.

İyi bir yere gelmek. Sonuçta anne baba oldukları için iyi yerlere gelmemi isterler. Onlar için iyi yerlere gelmektir. (SK3)

4.3.6.2.3. Etiket Sahibi Olma

Savunmacı kötümserlerden üçü de ailesinin daha çok kalıp yargılarla hareket ettiğini ve başarıyı etiket sahibi olmakla özdeşleştirdiklerini ifade etmiştir.

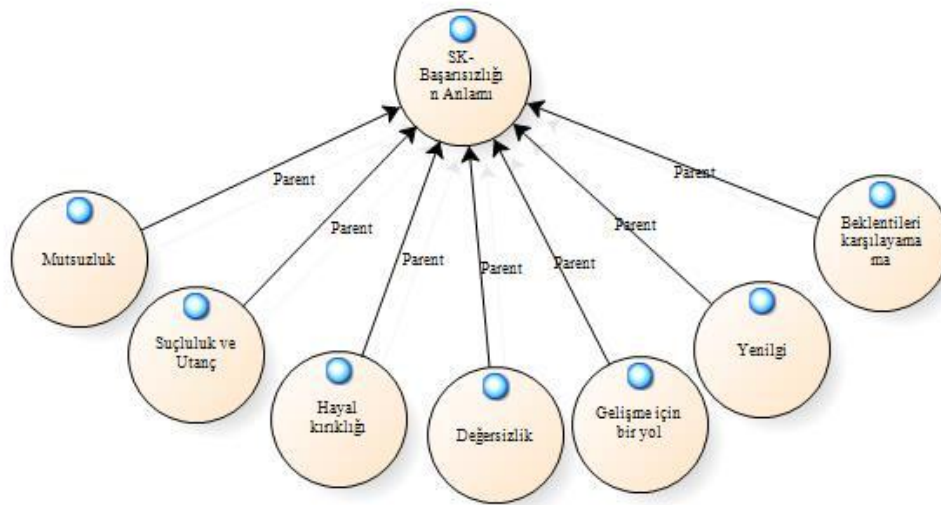
Onların başarı algısı garip. Mesela sosyal bilimler lisesindeyim ama hala tıp okumamı istiyorlar. Böyle biraz kalıpları var yani. İşte çok para kazanayım, onlara layık bir evlat olayım falan. Biraz isim gibi aslında. Yani hukuk okumamı falan da istiyorlar çünkü avukat kızı olur. ... Evet etiket bazlı bakıyorlar biraz. (SK2)

Belirtilen bu alt temaların yanı sıra savunmacı kötümser (SK2, SK7) ve iyimser (İ3, İ5) katılımcılardan ikisi ailesinin başarıya yüklediği anlamın *yüksek maddi kazanç elde etme* olduğunu; savunmacı kötümser katılımcılardan ikisi (SK1, SK6) *kendini geliştirme* olduğunu; iyimser katılımcılardan ikisi *mutlu olma* olduğunu (İ11, İ12) ve son olarak iyimser katılımcılardan ikisi de *insanlara faydalı olma* olduğunu (İ1, İ3) ifade etmiştir.

4.3.6.3. Başarısızlığın Anlamı

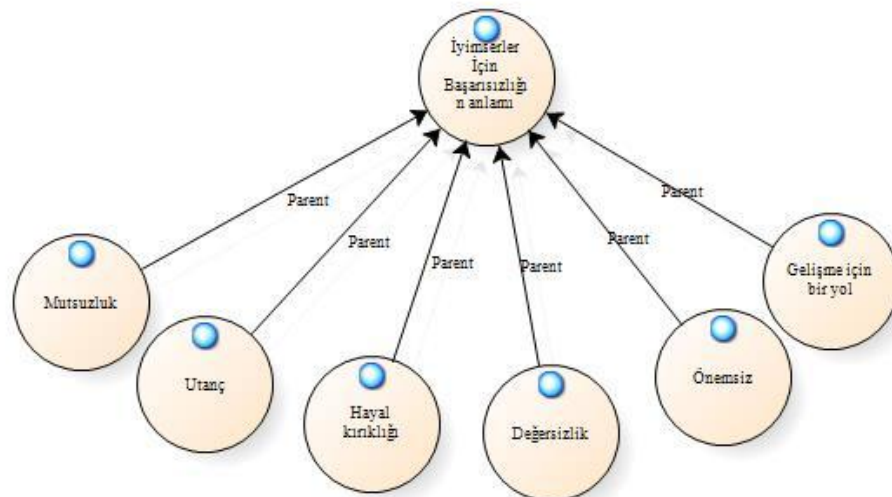
Katılımcıların başarısızlık algılarını incelemek amacıyla, “Başarısızlık deyince aklınıza ne gelir?, Başarısız olmak sizin için ne ifade ediyor?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde; *mutсуzлuk, suçluluk ve utanç, hayal kırıklığı, değersizlik, gelişme için bir yol, beklentileri karşılayamama, her şeyin sonu ve önemsiz* alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 4.13. Savunmacı Kötümserler İçin Başarısızlığın Anlamı



Şekil 4.13 savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcıların bakış açısından başarısızlığın ne anlamlara geldiğini ifade etmektedir.

Şekil 4.14. Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcılar İçin Başarısızlığın Anlamı



Yukarıda Şekil 4.14.'te savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılar için başarısızlığın anlamına ilişkin elde edilen alt temalar görselleştirilmiştir. Bu temalara ilişkin açıklamalar ve alt temaları oluşturan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

4.3.6.3.1. Mutsuzluk

Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcılardan sekizi, düşük katılımcılardan ise üçü başarısızlığın kendisi için mutsuzluk anlamına geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Başarısız olmak benim için çok kötü bir şey onu biliyorum yani. ... Başarısız olmak mutsuzluğu ifade ediyor bana, hayal kırıklığını. (SK2)

Mutsuz olurum yani herhangi bir şekilde iş yapamam. Çünkü bulunduğum alan itibariyle iş yapamıyorsam ya da bulunduğum alanın hakkını veremiyorsam üzülürüm. (İ7)

4.3.6.3.2. Suçluluk ve Utanç

Savunmacı kötümser katılımcılardan beşi, iyimser katılımcılardan ise biri başarısızlığın kendisi için suçluluk ve utanç anlamları taşıdığını belirtmiştir. Bu katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Bilmiyorum utanç geliyor. ... Ezilmek belki insanlar sizin hakkınızda böyle şeyler düşünmeyecek ama insan psikolojik olarak öyle hissediyor. (SK12)

Utanırım herhalde. Annemin babamın ya da Ahmet Hocanın yüzüne bakamam. (SK3)

4.3.6.3.3. Hayal Kırıklığı

Nitel analiz sonuçlarına göre savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcılardan altısı düşük katılımcılardan ise beşi başarısızlığın kendisi için hayal kırıklığı gibi bir anlamı olduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

O da işte hani tam tersi mesela nasıl desem bir yerde kabul görememek, istediğim hayatı yaşayamamak öyle diyeyim, hayallerimi gerçekleştirilememek, bu yani. (SK5)

Hayal kırıklığı tamamen, çöküntü, yıkıntı. (SK6)

Bir insan öğretim hayatında başarı elde edememiştir, ondan sonra istemediği bir bölümde okumuştur ya da hiç okumamıştır. Onun sonunca da istemediği bir mesleğe, istemediği bir iş koluna girmiştir, bu o insan için bir miktar hayal kırıklığına uğraticı olmalı çünkü bir insanın hayalinde doktor olmak varsa ama o insan öğretmen olduysa sevmeye zorlayabilir kendini tabii ki belki sonradan da sevebilir ama yine de içinde bir boşluk olur insanın. Bu yüzden kurulan hayallere yönelik başarısızlıklar insanı birazcık moralman kötü etkileyebilir. (İ11)

4.3.6.3.4. Değersizlik

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda başarısızlığın anlamına ilişkin katılımcıların yanıtları arasında yer alan ifadelerden bazıları da işe yaramazlık, kabul görmemek gibi ifadelerdir ve bu ifadeler *değersizlik* alt teması altında toplanmıştır. Savunmacı kötümser katılımcılardan dördü, iyimser katılımcılardan ise üçü başarısızlığın kendisi için değersizlik anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bu katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ya biraz şey de var aslında işe yaramazlık duygusu... (SK8)

SK5: Kabul görmemek yani bu korktuğum şey.

A: Seni korkutan bir şey var başarısızlığa dair?

SK5: Evet aynen, bu yani. Değersiz ve kabul görülmemek. (SK5)

Akademik başarısızlık bana ne ifade ediyor... İşte yine bunlarda bir şeyler başaramayıp herhalde böyle sıradan bir insan olmak ve sıradan insan olmak hani cahil kalmak denebilir. Akademik başarısızlık deyince bu aklıma geliyor. (İ1)

4.3.6.3.5. Gelişme İçin Bir Yol

Görüşme analizleri sonrasında katılımcılardan bir kısmının (üç savunmacı kötümser, sekiz iyimser) başarısızlığın kendisini başarıya götüreceğini ve bu yolla doğrulara ulaşabileceğini belirttiği görülmüştür. Bu yöndeki ifadeler başarısızlığın anlamı *gelişme için bir yoldur* alt teması altında toplanmıştır. Aşağıda bu katılımcıların ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

Başarısızlık aslında çok olumsuz bir şey benim kafamda çünkü büyük ihtimalle ailem dayattığı için öyle. Ama insan aslında başarısız oldukça kendisine bir şey katıyor, kendi kişisel gelişimini tamamlıyor. (SK2)

Başarısızlık, yani, bu kavram bizim toplumumuzda çok kabul edilen bir şey değil aslında. Başarısızlık bizi başarıya götürür ama biz bunu çok, hep başarılı olmak için uğraşyoruz. Bence başarısızlık bizi başarıya götüren yoldur. (İ12)

4.3.6.3.6. Beklentileri Karşılayamama

Görüşmeler incelendiğinde savunmacı kötümser katılımcılardan beşi başarısızlığının anlamı için kendisine verilen emeklerin karşılığını verememek ve beklentileri karşılayamamak ifadelerini kullanmıştır ve bu ifadeler *beklentileri karşılayamama* alt teması altında ele alınmıştır. Aşağıda bu temaya ilişkin örnek bir alıntı sunulmuştur.

Babamla aramızda çok güçlü bir bağ var ve şöyle hani babam benim mesela bu okula gelebilmem için ya da normal bir yaşantı sürdürebilmem için çok fazla emek veriyor. Başarısız olduğum zaman ya da hani sırf ders konusunda değil başka bir konuda yapmamam gereken bir şey yaptığım zaman babama karşı suçluluk duyuyorum. Çünkü bana emek veriyor, karşılığını vermek istiyorum. Başarısızlık bu anlamda biraz üzüntü sağlıyor. (SK8)

4.3.6.3.7. Yenilgi

Görüşme analizleri sonucu dikkat çeken bir ifade de savunmacı kötümser katılımcılardan altısının başarısızlığın bir yıkım, yenilgi ya da bir çıkış gibi gördüğü ve başarısızlığa büyük değer atfettiklerini belirtmeleridir. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri başarısızlık *yenilgi*dir alt teması altında toplanmış ve bu alt temaya ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Büyük bir çöküş bence çünkü hani hayatında tek bir amacın var şu an o amaçta da başarısız olunca tabi bir çöküş geliyor insanın üstüne, bir üzüntü geliyor, bir kasvet geliyor, sürekli bir yorgunluk geliyor. (SK4)

Şöyle bir durum var hiç çalışmayıp başarısız olursan çok bir şey hissetmeyebilirsin ama çok çalışıp istediğini yapamazsan çok daha kötü olur. Yani nasıl diyeyim, yıkılmak bence. Her şeyin kopması gibi. (SK6)

4.3.6.3.8. Önemsiz

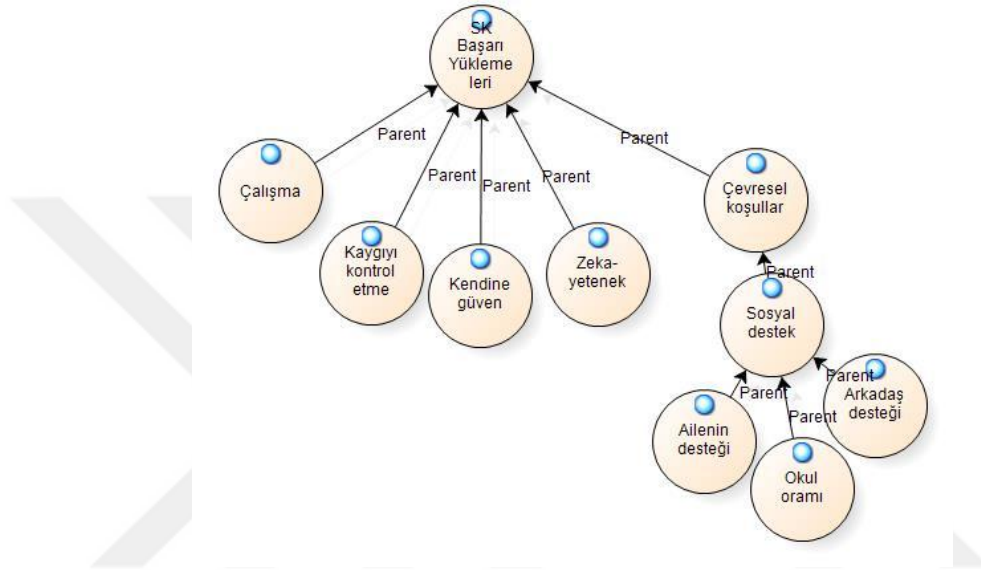
İyimser katılımcılardan dördü başarısızlığı önemsiz gördüklerini ve bir engel olarak yorumlamadıklarını ifade etmiştir. Savunmacı kötümser katılımcıların görüşme kayıtlarında böyle bir vurguya rastlanılmamıştır. Bu alt temada kümelenen ifadelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Başarısızlık benim için elimden geleni yaptım ama olmadı, bu kadar yapabiliyordum, buymuş bir daha denerim, olursa olur olmazsa başka bir şey deneyebilirim. (İ6)

4.3.7. Tema 7: Başarı Yüklemeleri

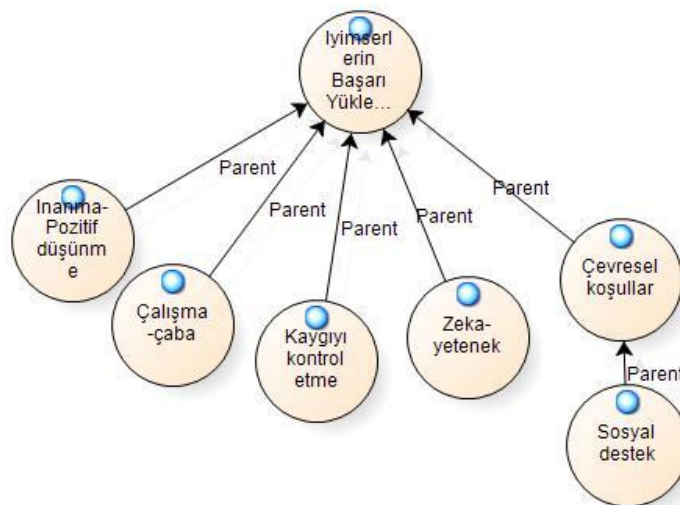
Katılımcılara yöneltilen “Başarılı olmak sizce nelere bağlıdır?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda savunmacı kötümser ve iyimser katılımcılarda benzer alt temalar elde edilmiştir. Aşağıda elde edilen alt temalar şematize edilmektedir.

Şekil 4.15. Savunmacı Kötümserlerin Başarı Yüklemeleri



Yukarıda Şekil 4.15.’te savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcıların başarı yüklemeleri sunulmaktadır.

Şekil 4.16. Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarı Yüklemeleri



Şekil 4.16. savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanların diğer bir ifadeyle iyimserlerin başarı yüklemeleri sunulmaktadır. Her iki stratejiyi kullanan bireyler de başarının büyük oranda *çalışma ve çaba göstermeye* bağlı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen diğer alt temaların yoğunluğu farklılaşmaktadır. Savunmacı kötümser katılımcılardan farklı olarak iyimser katılımcıların hemen hepsinde (on bir katılımcı) karşılaşılan bir tema ise *inanma ve pozitif düşünmedir*. Savunmacı kötümserlerde buna yakın olan fakat yalnızca dört katılımcıda ortak olan bir alt tema ise *kendine güvendir*. Bahsedilen bu temalar dışında ortaya çıkaran diğer temalar ise şu şekildedir: çevresel koşullar, zeka-yetenek, kaygıyı kontrol etme. Temalara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.3.7.1. Çalışma ve Çaba Gösterme

Başarı yüklemeleri açısından çalışma ve çaba gösterme alt teması on iki savunmacı kötümser ve on iyimser olmak üzere yirmi iki katılımcıda ortak olarak saptanmıştır. Katılımcılar başarının emek sarf etmeye ve çalışmaya, özellikle de düzenli ve planlı çalışmaya bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu alt temaya ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Başarılı olmak ilk önce elimizden gelen her şeyi yapmamıza bağlıdır. (SK12)

Daha sonra çalışacaksın çünkü oturarak bu işler olmuyor. Çalıştıktan sonra gerisi de oluyor bence, ben bu zamana kadar emek veren insanın hiçbir zaman boşta kaldığını görmedim. (İ7)

4.3.7.2. İnanma ve Pozitif Düşünme

İyimser katılımcılardan on biri başarının yapabileceğine inanma ve iyimser düşünmeye bağlı olduğunu ifade etmiştir.

İlk önce inanmaya bağlı, pozitif olmak ve inanmaya bağlı çünkü ben şu ana kadar neyi hayal ettiysem bir şeyde başarılı olmak istediğimde hep hayal etmekle başladım, bu işi sevmekle başladım. (İ11)

Başarılı olmak ilk önce bence inanmaya bağlı yani “yapabilirim” demeye bağlı. Direkt baştan bırakırsan kendini bu doğru olmaz. İlk önce inanacaksın, “yaparım” diyeceksin. (İ7)

4.3.7.3. Kendine Güven

İyimser katılımcıların hemen hepsinde ortak olan bir alt tema başarının inanma ve pozitif düşünmeye bağlı olduğunun düşünülmesidir. Savunmacı kötümser katılımcıların görüşme kayıtları arasında başarının pozitif düşünmeye bağlı olduğunu belirten bir ifadeye rastlanmamıştır. Savunmacı kötümserlerin görüşmeleri analiz edildiğinde beliren alt temalar arasında inanma alt temasına en yakın olan alt temanın kendine güven olduğu görülmektedir. Katılımcılardan dördü kendinden emin olmanın ve kendine güvenmenin başarı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Kendime bağlıyorum başarılı olmayı aslında. Eğer ben istersem benim önümde bir engel duracağını zannetmiyorum. Bana bağlıdır, ben istersem olur ben istemezsem zaten sallırım yapmam. Kesinlikle bana bağlı. (SK11)

4.3.7.4. Çevresel Koşullar

Altı savunmacı kötümser ve üç iyimser katılımcı başarının okul ortamına ve aile ve/veya arkadaş desteği unsurlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Belirtilen bu ifadeler *çevresel destek* alt teması olarak isimlendirilmiştir. Bu temaya ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Başarılı olmak... İlk başta bence okul çok önemli bunda. Çünkü okul başarıyı hedefleyen bir okulsu sen de ister istemez başarıya odaklanmak zorunda kalıyorsun. (SK4)

Aile çok önemli. Bir aile başarılı olacaksın dememeli bence hani başarıda da başarısızlıkta da kabullenmeli bence. Çünkü başarılı olacaksın başarılı olacaksın deyince akıllarda hep şey kalıyor ya başarısız olursam, ne olacak, nasıl devam edecek... (SK4)

Çevre arkadaşlarımız mesela. Arkadaşlarımız başka okuldakiler söylüyor bizim okulda kimse çalışmıyor bizim de çalışamız gelmiyor hocalar ders anlatmıyor diyorlar mesela yani ortam etkiliyor şöyle çoğunluk duygusu bir de hani yapmak istediğimiz bir şeyse arkadaşlarımız yapıyorsa biz de onlara doğru kayıyoruz bizi etkiliyorlar ya da bizi motive de edebiliyorlar. (İ8)

4.3.7.5. Kaygıyı Kontrol Etme

Kaygıyı kontrol etme, üç savunmacı kötümser ve iki iyimser olmak üzere beş katılımcı arasında ortak alt tema olarak tespit edilmiştir. Bu alt tema savunmacı kötümser katılımcılardan bir kısmının (SK3,6,9) başarılı olmak için kaygıyı kontrol etmeye

ihtiyaç duymalarını açığa çıkarması bakımından önemlidir. Bu alt temaya ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

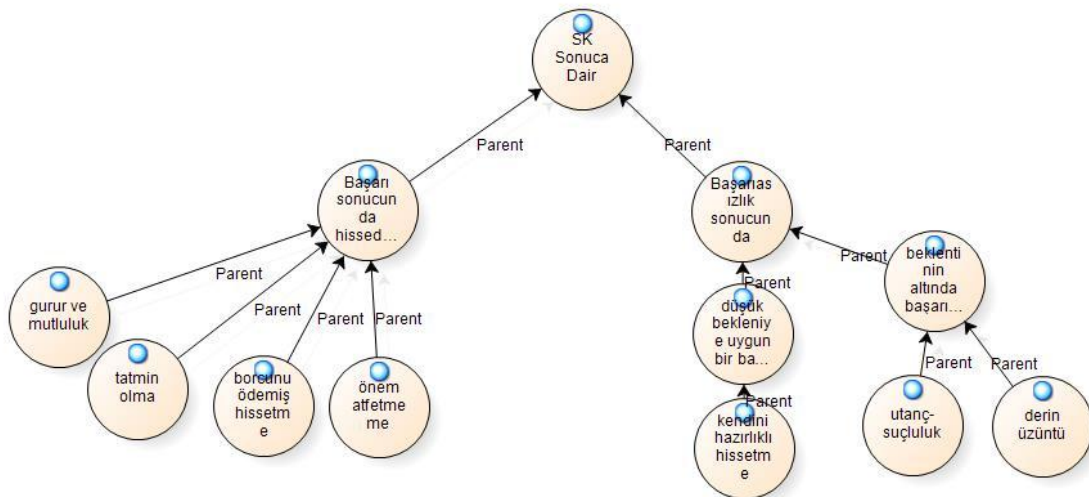
Sanki bana, başarının en büyük sebebi o mesela sınavı geçmişim o andaki rahatlığım ve kendimi psikolojik anlamda güçlü tutmam gibi gelir. En büyük sebebi. (SK9)

Yukarıda belirtilen alt temalar dışında savunmacı kötümser katılımcılardan ikisi (SK3, SK4), iyimser katılımcılardan da biri (İ1) başarılı olmayı zeka ve yeteneğe yüklemektedir.

4.3.8. Tema 8: Başarı ve Başarısızlık Sonucunda Hissedilen Duygular

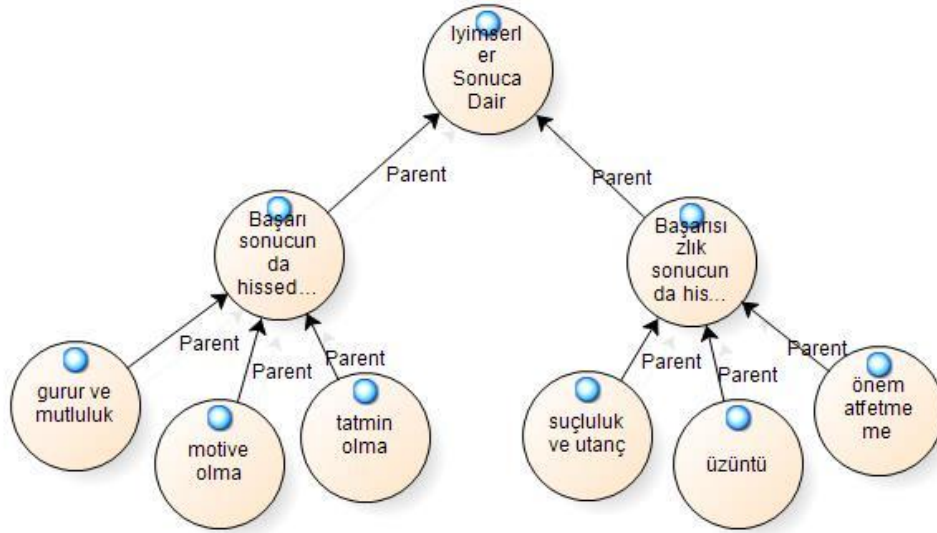
Katılımcılara sınavlardan başarılı olduktan sonra ve başarısız olduktan sonra neler hissettikleri sorulmuştur. Başarı sonucunda katılımcıların hissettiklerini belirttikleri ifadeler; savunmacı kötümserler için *mutluluk, gurur, tatmin olma, borcunu ödemiş hissetme* ve *sonuca önem atfetmeme* şeklinde kavramsallaştırılırken iyimserler için başarı sonucunda hissedilenler; *gurur ve mutluluk, tatmin olma ve motive olma* şeklindedir. Aşağıda öncelikle bu başlık altındaki alt temalara ilişkin şekiller, ardından da katılımcıların ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Şekil 4.17. Savunmacı Kötümserlerin Başarı ve Başarısızlık Sonrası Duyguları



Yukarıda Şekil 4.17.'de savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcıların başarı ve başarısızlık sonrasında hissettikleri duygulara ilişkin elde edilen alt temalar şematize edilmiştir.

Şekil 4.18. Savunmacı Kötümserlik Düzeyi Düşük Katılımcıların Başarı ve Başarısızlık Sonrası Duyguları



Şekil 4.18.'de savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcıların başarı ve başarısızlık sonrasında hissettikleri duygulara ilişkin elde edilen alt temalar şematize edilmiştir. Elde edilen bu alt temalar aşağıda doğrudan alıntılardan örnekler sunularak açıklanmıştır.

4.3.8.1. Başarı Sonucunda Hissedilenler

Katılımcılar başarı sonucunda hissedecekleri duyguların; *mutluluk*, *gurur*, *tatmin olma*, *borcunu ödemiş hissetme* ve *sonuca önem atfetmeme* şeklinde olacağını belirtmiştir. Aşağıda elde edilen alt temalar sunulmuştur.

4.3.8.1.1. Gurur ve Mutluluk

Savunmacı kötümserlerden dördü sınavdan başarılı olması durumunda kendini mutlu hissedeceğini söylemiştir. İyimser katılımcılara bakıldığında başarı sonucunda mutlu hissetme oranının daha yüksek olduğu ve on iki katılımcıdan dokuzunun mutlu hissedeceğini belirttiği bulunmuştur.

Çok mutlu eder çünkü başarı benim için çok önemli bir şey olduğu için gerçekten çok mutlu ediyor beni ve böyle hani hayatımda her şeyi yoluna sokmuş gibi hissediyorum bir şeyden yüksek bir başarı alınca. Çünkü çok şey ifade ediyor çok değerli bir şey. (SK5)

Bir kere gururlanıyorum bir şeyleri boşa yapmadığımı hissediyorum. ...Mutlu olurum. Yani eğer gerçekten çalıştığım ve başarılı olduğum bir sınavsa ki diğer türlü kolay kolay başarılı olamam, hani dediğim gibi bu müthiş bir haz bence, sonuçta evet çalıştım ve başardım bu çok güzel bir şey; bir şey yapıp onun karşılığını almak inanılmaz bir şey bence. Gerçekten çok hoş. (İ2)

Başarılı olduktan sonra sadece mutlu ve daha iyisini başarmak için daha umutlu bakarım geleceğe. (İ12)

4.3.8.1.2. Tatmin Olma

Savunmacı kötümser katılımcılardan ikisi, iyimser katılımcılardan ise biri başarı sonucunda emeklerinin karşılığını almış hissedeceklerini belirtmiştir. Bu katılımcıların ilgili ifadeleri şu şekildedir:

İyi hissederim ve karşılık aldığımı görmek, derim ki yani iyi ki yorulmuşum. İyi ki bunlara değmiş. (SK1)

Evet, sonra şey derim çalıştım ve oldu, emeklerimin karşılığını aldım, ailem mutlu...(SK2)

Sonuçta emek vermişim emeğimin karşılığını almışım başarılı olmuşum çok mutlu eder beni ve daha büyük işler yapmaya da motive eder. (İ8)

4.3.8.1.3. Borcunu Ödemiş Hissetme

Savunmacı kötümser grupta yer alan katılımcılardan ikisi başarı sonucunda kendisine verilen emeklerin karşılığını vermiş hissedeceğini belirtmiştir.

O sınavdan sonra kendini özgür hissediyorsun, ailene karşı olan borcu ödemiş hissediyorsun hemen arkadaşlarıyla buluşmak, sınav muhabbeti yapmak istiyorsun (SK10).

Çevremi iyi etkilemişimdir, onların bana desteklerine karşılık vermişimdir. (SK6)

4.3.8.1.4. Önem Atfetmeme

Savunmacı kötümser katılımcılardan üçü başarı sonucundan çok fazla etkilenmeyeceğini ya da bu etkiden çıkmaya çalışacağını diğer bir ifadeyle başarılarına çok fazla önem atfetmediklerini belirtmiştir. Bu katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda bulunmaktadır.

Mesela olumluda da aynı hikayeyi yapıyorum. Olumsuzda ne kadar onun etkisinden çıkmaya çalışırsam olumluda da etkisinden çıkmaya çalışıyorum. (SK1)

Havalara uçmuyorum. Bir mutluluk oluyor ama havalara uçmuyorum. Hani ben şey diye düşünüyorum hayat devam ediyor bu son sınav değil, bu ilk sınav da değil. Hani hayat sen istesen de istemesen de belli bir noktaya kadar devam edecek diyorum. Artık ne gösterirse yaşam...(SK4)

4.3.8.1.5. Motive Olma

İyimser katılımcılardan dördü herhangi bir sınavdan başarılı olduktan sonra kendilerini daha motive olmuş hissedeceklerini ve çalışmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserlerin görüşme kayıtları incelendiğinde böyle bir vurgu ile karşılaşılmamıştır.

Hem motive olurum, mutlu olurum ve bunu beni muhtemelen çalışmaya sevk eder. Hani sınav bitti salayım falan gibi bir moda girmem muhtemelen hedeflerimde geleceğime doğru güzel adımlarla gidiyorum, burada salamam gibi düşünürüm muhtemelen. (İ1)

Onlar beni çok motive ediyor, direkt açıkça söyleyebilirim. Yani, önceden başardığı şeyler insanın, en başta dediğim gibi başaracaklarımin teminatı olduğunu düşünürsek çok motive ediyor çünkü bir kere büyük bir şeyi başardığın zaman yine başaracağını hissediyorsun. (İ12)

4.3.8.2. Başarısızlık Sonucunda Hissedilenler

Başarısızlık sonucunda hissedilenler incelendiğinde iyimserlerin üzüntü, önem atfetmeme, suçluluk ve utanç hissettiklerini belirttikleri görülmüştür. Savunmacı kötümserlerden bazıları ise başarısızlık sonucunda hissettikleri duyguların bu başarısızlığın beklentilerine uygun olmasına ya da beklentilerinden daha düşük olmasına göre değişebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu alt tema altında ele alınan ifadeler iyimserler ve kötümserler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.3.8.2.1. İyimserlerin Başarısızlık Sonucundaki Hisleri

İyimser katılımcıların başarısızlık sonucundaki hislerine ilişkin ifadeleri; üzüntü, önem atfetmeme, suçluluk ve utanç alt temaları altında kümelenmiştir.

4.3.8.2.1.1. Üzüntü

İyimser katılımcılardan beşi, başarısızlık sonucunda hissettikleri/hissedecekleri duygunun üzüntü olacağını ifade etmiştir. Bu katılımcıların görüşme kayıtlarından alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Zararı, gerçekten inanarak devam ederseniz ve olumsuz bir sonuç gelirse mutluluğunuza engel olur aslında. Zor duruma sokar sizi. Sonuçta siz burada olumlu sonuç bekliyorsunuz ama sonuç olumsuz geldi. (İ10)

4.3.8.2.1.2. Önem atfetmeme

İyimser katılımcılardan yedisi başarısızlık sonucunu kabulleneceğini fakat bu başarısızlık sonucu derin bir üzüntü yaşamak ve yıkılmak yerine buna çok fazla önem atfetmeyip yoluna devam edeceğini belirtmiştir. Bu yedi katılımcının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

...bence ya başarısızlığa çok bir anlam yüklemek gerekiyor bence yani onu hayatımızda anlamlandırarak daha da büyük yerlere getirmenin de çok bir alemi yok bence görmezden gelip hayatımızı başarı yolunda kurarsak daha iyi olur. (İ2)

Yıkılmıyorum, dağılmıyorum. Çünkü gelip geçici yani. Kesin, değişmez bir olay olmadığını bildiğim için rahat hissediyorum. (İ5)

4.3.8.2.1.3. Suçluluk ve Utanç

İyimser katılımcılardan yalnızca biri başarısızlık sonucunda suçluluk ve utanç hissedeceğini belirtmiştir. Bu katılımcı hissedeceği bu suçluluk duygusunun çevreye karşı değil yalnızca kendine karşı olacağını vurgulamıştır.

Mahcubiyet, kendime karşı mahcup olmuş olurum. Suçluluk hissederim. ... O yüzden kötü hissederim, kendimi suçlu hissederim ama başkasına değil sadece kendime karşı. Böyle yani... (İ9)

4.3.8.2.2. Savunmacı Kötümserlerin Başarısızlık Sonucundaki Hisleri

Yukarıda savunmacı kötümserliğin boyutları temasında belirtildiği gibi çalışmaya katılan savunmacı kötümserlerin hepsi değerlendirilme durumu öncesinde beklentilerini düşük tuttuklarını ve kendilerini başarısızlık ihtimaline hazırladıklarını belirtmiştir. Görüşmelerde başarısızlık sonucunda neler hissettiği sorulan savunmacı kötümserlerden bazıları duygularının başarısızlığın düzeyine bağlı olacağını yani düşük beklentilerine uygun olan başarısızlıklarda kabulleneceklerini ve kendilerini hazırlıklı hissedeceklerini

belirtirken, zaten düşük olan beklentilerinin altında bir sonuç elde etmeleri durumunda derin üzüntü, suçluluk ve utanç hissedeceklerini belirtmişlerdir.

4.3.8.2.2.1. Düşük Beklentiye Uygun Başarısızlık

Savunmacı kötümserler beklentilerine uygun bir düzeyde başarısızlıkla karşılaşmaları durumunda kendilerini hazırlıklı hissedeceklerini belirtmişlerdir.

4.3.8.2.2.1.1. Kendini Hazırlıklı Hissetme

Katılımcılardan dördü beklentilerine uygun bir başarısızlıkla karşılaştıklarında derin bir üzüntü duymayacaklarını çünkü sınav öncesindeki düşünceleri ile kendilerini böyle bir duruma hazırladıklarını ve beklentilerine uygun bir başarısızlıkta kolayca toparlanıp çalışmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Çünkü zaten biliyordum yani. Hani biliyordum demeyeyim de düşünmüştüm bunu. ...Hani bir mutsuzluk oluyor ama zaten sen ona göre planlarını yapmıştın. (SK4)

Çünkü olumsuz yönden düşününce her türlü ihtimali düşünebiliyorsunuz o yüzden de ona göre de hazırlıklı olabiliyorsunuz. (SK12)

Kesinlikle bir şeye karşı böyle hani böyle ciddi hazırlıklı oluyorum, gelecek şeye karşı. En kötü durumunu bile düşündüğüm için beni yani gelen sonuç hiç bir zaman böyle çok çok üzüyor yani öyle diyeyim. Çünkü en kötü halini de düşünmüş, böyle resmen beynimde canlandırmış olduğum için üzüyor yani o kadar. Hazırlıklı oluyorum gerçekten. (SK5)

4.3.8.2.2.2. Beklentinin Altında Başarısızlık

Değerlendirilme durumu öncesinde bilişsel bir strateji kullanarak beklentilerini düşük tutan savunmacı kötümserler yukarıda belirtildiği gibi beklentilerinden daha başarısız olmamaları durumunda bu strateji ile amaçladıkları sonuca ulaşmakta ve başarısızlık sonucunda kendilerini çok kötü hissetmemekte, benliklerini koruyabilmekteler. Diğer taraftan beklentilerinin altında bir başarısızlık durumu ile karşılaşılırsa derin üzüntü, suçluluk ve utanç hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

4.3.8.2.2.1. Suçluluk ve Utanç

Kendimde hata ararım. Aslında aramamam gerekiyor ama kendimde ararım hatayı. Hani şey bile diyebilirim keşke o gün daha çok çalışsaydım falan bu tarz şeyler söyleyebilirim. ... Aslında biraz kızarım kendime çünkü niye yapmadım ya da şöyle şöyle yapsaydım olabilirdi gibisinden. (SK2)

Babamla aramızda çok güçlü bir bağ var ve şöyle hani babam benim mesela bu okula gelebilmem için yada normal bir yaşantı sürdürebilmem için çok fazla emek veriyor. Başarısız olduğum zaman ya da hani sırf ders konusunda değil başka bir konuda yapmamam gereken bir şey yaptığım zaman babama karşı suçluluk duyuyorum. (SK8)

4.3.8.2.2.2. Derin Üzüntü

O zaman yıkılmış oluyorum gerçekten YGS'den sonra olduğu gibi. Biraz kendime gelemiyorum ya da kimseyle konuşmak istemiyorum falan böyle. (SK5)

İlk önce çöküntü, bir kendime kızmak, kendime inanmamak, yapabileceğim şeyleri yapamadığım için kendime kızmak... Açıkçası moralim baya bozulur yani. (SK6)

4.3.9. Tema 9: Kaygı

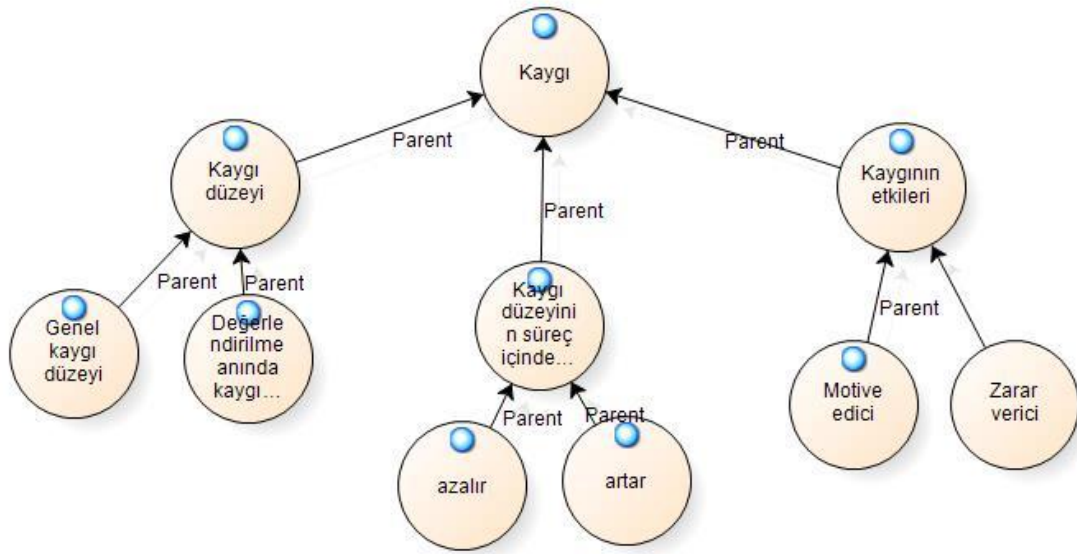
Kaygı, akademik başarıda ve bireylerin kullandıkları bilişsel stratejilerin seçiminde önemli bir değişkendir. Bu nedenle çalışmada ele alınan değişkenlerden biri kaygıdır. Çalışmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- *Bana (önem verdiğiniz) bir sınavın öncesini, sınav anını ve sınav sonrasını anlatır mısınız?*
 - *Bir ay önce*
 - *Bir hafta öne*
 - *Sınav esnasında neler olduğunu anlatır mısınız?*
 - *Kendinizi nasıl hissedersiniz?*
 - *Neler düşünürsünüz?*
 - *Vücudunuzda nasıl değişiklikler hissedersiniz?*
- *Herhangi bir sınava, yarışmaya hazırlanırken (LYS'ye hazırlanırken) hazırlık aşamasında aklınızdan neler geçer?*
 - *Sınav yaklaşırken sınavı ne sıklıkta düşünürsünüz?*
 - *Bu şekilde düşünmek sizi nasıl etkiliyor?*
 - *Nasıl hissettiriyor?*

- *Sınavlara hazırlanırken başarılı olacağınıza dair olumlu ya da olumsuz düşünceler aklınızdan geçtiğinde ne yapıyorsunuz? Ne düşünüyorsunuz?*

Bu sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde genel olarak ve değerlendirilme anında bireylerin *kaygı düzeyleri*, kaygının değerlendirilme durumu yaklaşıkça *süreç içindeki değişimi* ve *kaygının etkilerinin* neler olduğuna dair bulgular elde edilmiştir.

Şekil 4.19. Kaygının Alt Temaları



Yukarıda Şekil 4.19.'da katılımcıların kaygıya ilişkin ifadelerinden elde edilen alt temalar şematize edilmiştir. Bulgulardan elde edilen bu alt temalar savunmacı kötümserler ve iyimserler için karşılaştırmalı bir şekilde ve doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

4.3.9.1. Kaygı Düzeyi

Bu tema kapsamında savunmacı kötümser ve iyimserlerin genel kaygı düzeyleri ve değerlendirilme anlarında kaygı düzeyleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

4.3.9.1.1. Genel Kaygı Düzeyi

Savunmacı kötümserlerin ve iyimserlerin kaygı düzeyleri incelendiğinde savunmacı kötümserler değerlendirilme durumuna ilişkin olarak genel kaygı düzeyleri yüksek bireyler olduklarını, iyimserler ise kaygı düzeyleri düşük bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Savunmacı kötümser grupta yer alan on iki katılımcıdan onu genel olarak

kaygılı olduğunu biri ise orta düzeyde kaygılı olduğunu belirtmiştir. İyimser grupta yer alan katılımcılar incelendiğinde; katılımcılardan onu kaygı düzeyinin çok az olduğunu ya da kaygılı olmadığını, ikisi de orta düzeyde kaygılı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların kaygıya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

4.3.9.1.1.1. Yüksek Kaygı

Kaygı, çok geriliyorum, ufacık bir şeye bile gerilebilirim. Zaten hani gerilmeye çok müsait bir yapım var ve çok gerilirim bunu düşünürken ya. Çok düşünürüm aklımdan çıkmaz. Düşünürüm olur mu, olmayacak mı, beklediğim gibi mi gelecek...(SK8)

Kalp çarpıntıları, baygınlık. Önce sürekli, en kötüsünü düşünürüm sürekli. ... Evet elim ayağım titriyor. Baş ağrım oluyor. İki hafta önce stresten sırt ağrım başladı, sırtımda toplanmış kasmışım kendimi omurgama baskı yapmaya başlamış falan sinirlerim. (SK2)

Heyecanımı engellemeye çalışırım ama belli bir düzeyin altına düşüremiyorum maalesef. (SK6)

4.3.9.1.1.2. Düşük Kaygı

(Arkadaşlarını kast ederek) Onlar çok heyecan yaptılar herhalde bende öyle bir durum olmadığı için biraz rahatım, soğukkanlılığımı koruyabiliyorum yani. (İ12)

Yani beni çok etkilemiyor açıkçası ama çevreme baktığımda çevremdeki insanlardan daha sakin kalabildiğimi görüyorum açıkçası çünkü devamlı bir; sınav geliyor, 30 gün kaldı, 29 gün kaldı, ben çok karşıyım bunlara. Gün gün sayacağımıza gün gün hangi programı yapacağınızı saysanız daha mantıklı, daha makul bir şey çünkü insanın kendini germesiyle kazanabileceği hiçbir şey yok yani. (İ2)

4.3.9.1.2. Değerlendirilme Anında Kaygı

Savunmacı kötümser katılımcılardan sekizi değerlendirilme anında kaygı düzeylerinin düşük, biri yüksek olduğunu belirtirken iyimser katılımcılardan yedisi düşük beşi ise

yüksek düzeyde kaygı hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların değerlendirilme anında taşıdıkları kaygı düzeylerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

4.3.9.1.2.1. Değerlendirilme Anında Düşük Kaygı

Sınav anında, mesela YGS'ye girdiğimde hiçbir stresim yoktu. Kendi kendime konuşuyordum, rahattım. (SK11)

Benim YGS de tek düşündüğüm şey başlayabilirsiniz dediler açtım kitapçığı dedim ki “ve başladık, geldi o an” artık bu deneme kitapçığını açmıyorum bu son açacağım YGS onun biraz mutluluğu vardı. Sınavlardan öğrendiğim bir şey varsa kötü geçiyorsa bile sınava devam etmen lazım çünkü herkesin kötü geçiyor. Benim YGS'de de öyle oldu Matematiğim çok kötü geçti 7 boşum falan vardı Normalde ben 1-2 boş bırakıyordum sonra bir çıktım baktım herkesin 10 11 boşluk var benim matematiğim en iyi neredeyse içlerinde. O yüzden sürekli devam etmeyi düşünüyorum kötü çıksa bile boş bırakıyorum geri dönüyorum falan yapacağız inşallah falan. (SK12)

Sınav öncesi olumsuz düşünmek iyi geliyor ama sınav esnasında iyi düşünüyorum sürekli. (SK2)

4.3.9.1.2.2. Değerlendirilme Anında Yüksek Kaygı

Değerlendirilme anında kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirten katılımcılar iyimser katılımcılardır. Savunmacı kötümserlerden yalnızca biri değerlendirilme anında sınav kaygısının yüksek olduğunu belirtmiştir. Değerlendirilme anında kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirten katılımcıların ifadelerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Sınav anında birazcık kendimi kaybediyorum YGS'de onu fark ettim çünkü Türkçe'de ve Sosyal'de çok vakit harcadım yaklaşık bir saat Türkçe'de bir saat Sosyal'de harcadım ve dedim “Ne yaptım ben?” (İ11)

Mesela YGS'de de bu yüzden stres oldum çünkü 3-4 tane beklediğim soru stili 15 tane çıkınca karşıma matematikte, bir anda şoka girdim ve ne yapacağımı bilemedim. Sonra geometriye baktım, dedim sakın kal, şimdi geometriye bak demek ki geometri kolay bunu böyle yaptıklarına göre çünkü hepsi uzun ve uğraş isteyen sorulardı. Geometriye baktım ve onun da ilk iki sorusu zordu, orada aslında bir sakın olup diğer sorulara da bakmam gerekiyordu ama işte orada koptum, neden çünkü orada beklemediğim bir olayla karşılaştım ve üzerine bir daha beklemediğim bir olay ve beni orada koparttı. (İ2)

4.3.9.2. Kaygının Süreç İçinde Değişimi

Katılımcılara sınavdan bir ay önce, bir hafta önce ve sınav anında neler düşündükleri ve neler hissettikleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde değerlendirilme durumu yaklaştıkça kaygı durumundaki değişimlere yönelik örüntüler dikkat çekmektedir. Değerlendirilme durumunun yaklaşmasıyla kaygıda meydana gelen değişimler savunmacı kötümserler için kaygının azalması yönünde iken iyimserler için kaygının artması yönündedir. Savunmacı kötümser katılımcılardan altısı süreç içinde kaygısının azaldığını belirtirken biri kaygısının arttığını belirtmiştir. İyimserler açısından duruma bakıldığında ise altı katılımcı değerlendirilme durumunun yaklaşması ile kaygılarının arttığını ifade etmiştir.

4.3.9.2.1. Değerlendirilme Durumunun Yaklaşması ile Azalan Kaygı

Bir hafta öncesinde hani aslında bir aydaki sıkıntı o bir haftada kalmıyor hani artık yapacağımı yaptım, gerisini Allah'a bıraktım gibi bir şey oluyor çünkü hani çünkü artık elinden bir şey gelmez, bir haftada ne kadar toparlayabilirsin. Netlerin de ortalama belli oluyor. O yüzden hani stres yavaş yavaş azalmaya başlıyor hatta ben sınav sırasına oturunca en rahat hissettiğim an o andı çünkü artık her şey bitmiş, çevrendekiler gitmiş, bir sınav kağıdı bir de sen oluyorsun orda. Diğer etkilere arınmış oluyorsun o zaman hiçbir şey düşünmüyorsun. Sınav sırasına oturduğunda ne düşünüyorsun diye sorunca ben hiçbir şey düşünemedim. O bir hafta öncesinden gelmeye başladı yavaş yavaş.(SK4)

Normalde hep olumsuz düşünen ben o sınav anında kendimi, neden, yani hep motive etmeye çalıştım. Hani yapabilirsin gibilerinden. O an, o an olumlu düşünmeye başladım. (SK5)

4.3.9.2.2. Değerlendirilme Durumunun Yaklaşması ile Artan Kaygı

Stres başlar kesinlikle, daha da çok çalışırsın çünkü bir telaş olur. Ya yapamayacağım düşüncesi başlar. Günler eksilir böyle, hızlı hızlı eksilir o da seni işte, telaş yaparsın. Bu sefer ya başaramayacağım duygusu, düşüncesi başlamaya başlar. İşte dediğim gibi her yerimde yaralar çıkmaya başladı. (İ1)

4.3.9.3. Kaygının Etkileri

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bazı katılımcıların kaygının kendilerini nasıl etkilediğine dair veriler sunduğu fark edilmiş ve bu verilerden kaygının etkileri alt teması oluşturulmuştur. Savunmacı kötümser altı katılımcı kaygının etkilerine değinmiş

ve bu etkinin daha çok motive edici yönde olduğunu belirtmiştir. Kaygının kendisini nasıl etkilediğine değinen iki iyimser katılımcının ifadeleri ise bu etkinin daha çok zarar verici olduğu yönündedir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

4.3.9.3.1. Motive Edici Etki

Bunlar beni tetikliyor diyeyim ben size. Olumsuz etkilemiyor da daha çok tetikliyor ve ben daha çok çalışıyorum. (SK10)

Hani o stresin fişekleyici özelliğine ihtiyaç duyuyorsun hani olmadı kahve içiyorsun, gece çalışıyorsun falan filan. (SK4)

4.3.9.3.2. Zarar Verici Etki

...baskı, başarısızlık, stres geldiğinde kitlenme durumum oluyor. Tabii ki hızlı hareket ettiğim dönemler de oluyor ama genelde uzun vadeli sınav gibi şeylerde stres altında kaldığımda daha çok çalışmamaya vuruyorum. (İ11)

BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılarak sunulmuştur. Karma yöntem araştırmalarından Açıklayıcı Sıralı Desene uygun olarak tartışma bölümünde nicel ve nitel bulgular sırayla ayrı ayrı tartışılmıştır. Ardından genel bir tartışma verilerek nicel ve nitel aşamalar bir arada ele alınmıştır. Savunmacı kötümserlik stratejisinin yapısına dair açıklamalar getirebilmek, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

5.1. Yargı

Aşağıda nicel ve nitel aşamada ulaşılan bulgulara ve temalara ilişkin yargılar ayrı ayrı sunulmuştur. Yargıların ardından gelen tartışma bölümünde bulgular ilk olarak ayrı ayrı tartışılmış daha sonra da bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Yargılar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nicel amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda ulaşılan yargılara yer verilmiştir.

1. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği lise öğrencileri ile çalışılırken kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
2. Bilişsel Esneklik Envanteri lise öğrencileri ile çalışılırken kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
3. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlikleri cinsiyet açısından kadınlar lehine farklılaşmaktadır.
4. Öğrencilerin savunmacı kötümserlikleri okul türü açısından farklılaşmaktadır. Bu farklılık mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerle temel lisede okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehine; mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanlarla imam hatip lisesinde okuyanlar arasında imam hatip lisesinde okuyanlar lehine ve temel lisede okuyanlarla anadolu lisesinde okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehinedir.

5. Öğrencilerin savunmacı kötümserlikleri babanın eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Babası ilkokul mezunu olanların savunmacı kötümserlik düzeyleri lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksektir.
6. Öğrencilerin savunmacı kötümserlikleri öğrenim görülen bölüm türüne göre, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre, annenin eğitim seviyesine göre, kardeş sayısına göre ve doğum sırasına göre farklılaşmamaktadır.
7. Savunmacı kötümserlik ile bilişsel esnekliğin alternatifler boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon vardır. Savunmacı kötümserlik ile bilişsel esnekliğin kontrol boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon vardır.
8. Savunmacı kötümserlik ile büyük beşlinin dışadönüklük faktörü arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon vardır. Savunmacı kötümserlik ile büyük beşlinin duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon vardır. Savunmacı kötümserlik ile büyük beşlinin uyumluluk ve sorumluluk faktörleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır.
9. Savunmacı kötümserlik ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon vardır.
10. Bilişsel esnekliğin alternatifler ve kontrol boyutları, durumluk kaygı, sürekli kaygı, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık kişilik faktörleri birlikte savunmacı kötümserliği anlamlı düzeyde yordamaktadır.
11. Öğrencilerin savunmacı kötümserlik düzeyleri Lisans Yerleştirme Sınavı puanları ile ilişkili değildir.
12. Öğrencilerin savunmacı kötümserlik düzeyleri lise mezuniyet puanları ile ilişkili değildir.

5.2.1. Nitel Aşamada Elde Edilen Temaların Özetlenmesi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın nitel amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan temalar özetlenmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasındaki 12 katılımcının savunmacı kötümserlik stratejileri, düşük beklentiler ve derinlemesine düşünme ile kendini göstermektedir. Savunmacı kötümserlerin düşük beklentilerinin yanı sıra aslında yapabileceklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla savunmacı kötümserlerin beklentilerini düşük

tutmakla birlikte bu beklentileri inanç haline getirmedikleri görülmüştür. Aynı zamanda başlangıçta düşük olan beklentilerinin zaman içinde değerlendirilme durumu yaklaştıkça arttığı görülmüştür. Savunmacı kötümser katılımcılar, olumsuzlukları öngörüp önlem alabilmek amacıyla değerlendirilme durumuna ilişkin koşulları ve sonucu detaylı bir şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bakış açısından savunmacı kötümserliğin hem kazançlarının hem de bedellerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazançlar arasında kendi hayal kırıklığını ve çevredekilerin hayal kırıklığını önleme ve dolayısıyla benliği koruma, motive olma, başarı sonucundan daha fazla tatmin olma, kaygıyla baş etme, sosyal destek, belirsizliği azaltma, temkinlilik, çevrenin beklentilerini düzenleme ve daha çok çalışma yer almaktadır. Savunmacı kötümserliğin bedelleri arasında ise olumsuz duygular ve engelleyici etki yer almaktadır. Savunmacı kötümserlik çoğunlukla bağlama bağlı olarak kullanılmaktadır. Kullanım koşulları açısından ise kişisel durumlarda, önemli durumlarda ve kontrol edilebilir durumlarda kullanılmaktadır.

Başarı savunmacı kötümser bireyler için son derece önemlidir. Ayrıca savunmacı kötümser bireyler için başarısız olmamak başarılı olmaktan daha önemli olabilmektedir. Savunmacı kötümser katılımcıların hem başarı ihtiyacı hem de başarısızlık korkusu tarafından güdülendikleri bulunmuştur. Savunmacı kötümser olmayan katılımcıların başarı güduları ise başarıma ihtiyacı şeklinde kendini göstermektedir.

Savunmacı kötümserlik düzeyi hem yüksek hem de düşük olan katılımcıların başarıya yükledikleri anlam; saygınlık ve gurur, mutlu olma, insanlara faydalı olma ve tatmin olma ifadelerinde keşismektedir. Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek olanlar düşük olanlardan farklı olarak başarıya; hedeflerine ulaşma, iyi bir geleceğe sahip olma ve aileyi mutlu etme anlamlarını yüklemektedirler. Savunmacı kötümser olmayanlar başarıyı göreceli bir kavram olarak algılayarak savunmacı kötümser olanların başarıya dair böyle bir algısı tespit edilmemiştir.

Savunmacı kötümser katılımcıların ailelerinin başarıya; saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç, kendini geliştirme, iyi bir yaşama sahip olma ve etiket sahibi olma anlamlarını yükledikleri görülmüştür. Savunmacı kötümser olmayan katılımcıların ailelerinin de saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç, mutlu olma ve insanlara faydalı olma anlamlarını yükledikleri görülmüştür.

Başarısızlığın katılımcılarda genel olarak mutsuzluk, suçluluk ve utanç, hayal kırıklığı, değersizlik anlamlarına geldiği ifade edilmiştir. Savunmacı kötümser olmayan katılımcılar için başarısızlık gelişme için bir yol olarak görülmekte ya da önemsiz görülmektedir. Farklı olarak savunmacı kötümser katılımcılar ise başarısızlığı beklentileri karşılayamama ve bir yenilgi olarak görmektedirler. Savunmacı kötümser katılımcılar başarıyı; çalışma ve çaba gösterme, çevresel koşullar, kaygıyı kontrol etme ve kendine güvene bağladıklarını ifade etmişlerdir. Savunmacı kötümser olmayanlar ise; çalışma ve çaba gösterme, çevresel koşullar, kaygıyı kontrol etme, inanma ve pozitif düşünmeye bağladıklarını ifade etmişlerdir.

Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek olan katılımcıların da düşük olan katılımcıların da başarı sonucunda mutluluk, gurur ve tatmin olmuş hissedecekleri görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcılardan savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanların başarı sonrasında motive oldukları; savunmacı kötümserlerin ise bu sonuca önem atfetmedikleri ve kendilerine verilen emeklerin karşılığını vermiş/borcunu ödemiş hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başarısızlık sonucunda savunmacı kötümser olmayan katılımcıların üzüldükleri, suçluluk ve utanç hissettikleri fakat derin bir üzüntü yaşamak ve yıkılmak yerine buna çok fazla önem atfetmeyecekleri ifade edilmiştir. Savunmacı kötümser katılımcıların başarısızlık sonucu hissedeceklerinin ise daha önce belirlemiş oldukları beklenti düzeyine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Savunmacı kötümser katılımcılar, başarısızlık düzeyleri daha önce belirlemiş oldukları beklenti düzeylerine uygunsuzsa kendilerini hazırlıklı hissedeceklerini; fakat beklentilerinin altında bir başarısızlıkla karşılaştıklarında derin bir üzüntü, suçluluk ve utanç hissedeceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin belirli bir düzeye kadar koruyucu olduğu söylenebilir. Özetle başarısızlık durumunda savunmacı kötümserlik stratejisinin koruyucu etkisi başarısızlığın beklenti düzeyine uygunluğuna bağlı bulunmuştur.

Katılımcılar arasından savunmacı kötümser olanların genel olarak kaygı düzeyi yüksek bireyler olduğu, savunmacı kötümser olmayanların ise kaygı düzeyleri düşük bireyler olduğu bulunmuştur.

Değerlendirilme durumu öncesinde kaygılı olmalarına rağmen değerlendirilme anında savunmacı kötümser katılımcıların kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine savunmacı kötümser olmayan katılımcılardan bazılarının ise değerlendirilme öncesinde kaygı düzeyleri düşük, değerlendirilme anında kaygı

düzeyleri yüksektir. Önemli bir değerlendirilme durumu olan üniversiteye giriş sınavının yaklaşmasıyla kaygıda meydana gelen değişimler savunmacı kötümser olanlar için kaygının azalması yönünde iken savunmacı kötümser olmayanlar için kaygının artması yönündedir. Kaygının savunmacı kötümser katılımcılar üzerindeki etkisi motive edici, savunmacı kötümser olmayan katılımcılar üzerindeki etkisi daha çok zarar verici bulunmuştur. Son olarak savunmacı kötümserliğin başarı üzerine yansımalarının kaygıyı düzenleyici ve motivasyonu artırıcı ve başarısızlık ihtimaline karşı bireyi hazırlayıcı rolü ile sağlandığı bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Aşağıda öncelikle nicel bulgulara dair tartışma daha sonra da nitel bulgulara dair tartışma sunulmuştur. Ardından genel bir tartışma ile nitel bulguların nicel bulguları nasıl genişlettiği ve açıkladığı sunulmuştur.

5.2.1. Nicel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ilk iki amacı Savunmacı Kötümserlik Ölçeği'nin ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin lise öğrencileri üzerinde geçerli ve güvenilir olup olmadığının incelenmesidir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda bu iki ölçeğin lise öğrencileri üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacı araştırmanın ana değişkeni olan savunmacı kötümserliğin incelenen demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir. İncelenen demografik değişkenler; cinsiyet, okul türü, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasıdır. Bu kapsamda savunmacı kötümserlik ilk olarak cinsiyet açısından incelenmiş ve kadınların savunmacı kötümserliklerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu konudaki sonuçların iki kümede toplanabileceği görülmüştür. Çalışmalardan bir kısmında savunmacı kötümserliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuş (Berry, 2007; Eronen vd., 1998; Sanna, 1998); diğer kısmında ise mevcut araştırmanın sonucunda olduğu gibi savunmacı kötümserlik stratejisini kadınların erkeklerden daha fazla kullandıklarını bulmuştur (Lim, 2009; Suarez Riveiro, 2014; Thompson ve Le Fevre, 1999). Ayrıca pek çok çalışmada

kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Chaplin, Gillham ve Seligman, 2009; Dalkıran, 2012; Ersöz, 2018; Erzen ve Odacı, 2014; Günay, vd., 2008; March, Parker, Sullivan, Stallings ve Conners; 1997; Peres vd., 2002). Savunmacı kötümserliği ele alan çalışmalarda bu stratejinin kaygılı bireyler tarafından kullanıldığı belirtilmektedir (Norem, 2001a; Norem ve Chang, 2002; Spencer ve Norem, 1996). Kaygının savunmacı kötümserliğin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu mevcut çalışmada gerçekleştirilen analizler sonucunda da bulunmuştur. Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin kaygılı bireyler tarafından kullanıldığı ve kadınların da erkeklere oranla daha kaygılı olduğu göz önüne alındığında savunmacı kötümserliğin kadınlar tarafından daha fazla kullanılıyor olması bulgusunun ilgili alan yazınla örtüşen bir bulgu olduğu görülmektedir.

Araştırmada incelenen ikinci demografik değişken okul türüdür. Savunmacı kötümserliğin ortaöğretimde eğitim görülen okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerle temel lisede okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehine; mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyanlarla imam hatip lisesinde okuyanlar arasında imam hatip lisesinde okuyanlar lehine ve temel lisede okuyanlarla anadolu lisesinde okuyanlar arasında temel lisede okuyanlar lehine bulunmuştur. Mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin savunmacı kötümserliği daha az kullandıkları görülmüştür. Okul türleri incelendiğinde mesleki ve teknik anadolu lisesine devam eden öğrencilerin dört yıllık fakülterlere yerleşme oranlarının diğer okul türlerine oranla daha düşük, iki yıllık yüksekokullara yerleşme oranlarının ise görece yüksek olduğu görülmektedir (ÖSYS, 2017c). Üniversiteye öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi incelendiğinde mesleki ve teknik liselerden gelen öğrencilerin iki yıllık üniversitelere sınavsız geçiş hakkının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu okul türüne devam eden öğrencilerin sınav ile dört yıllık bir fakülteye yerleşmek yerine sınavsız geçiş hakkını kullanarak iki yıllık yüksekokullara devam etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Dolayısıyla üniversiteye öğrenci seçmek amacıyla gerçekleştirilen sınavlar bu okul türüne devam eden öğrenciler için diğer öğrencilerden daha az öneme sahip olabilir. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserliğin önemli görevler öncesinde kullanılan bir strateji olduğu görülmektedir (Gasper vd., 2009; Norem, 2001a). Ayrıca bu çalışmada da nitel aşamada ulaşılan sonuçlardan biri stratejinin önemli görülen durumlar öncesinde kullanıldığıdır.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde mesleki ve teknik lise öğrencilerinin diğer lise türlerine devam eden öğrencilere oranla savunmacı kötümserlik stratejisini daha az kullanması anlamlı görünmektedir.

Analizler sonucunda temel lise ile anadolu liseleri arasındaki karşılaştırmada temel lisede okuyan öğrencilerin savunmacı kötümserlik stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Temel liseler 01.03.2014 tarihinde kabul edilen ve 14.03.2014 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan 28941 sayılı karar ile dershanelerin dönüştürülmesi sonucu faaliyet gösteren kurumlardır. Aksoy (2016) çalışmasında öğrenci, veli, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin temel liseleri üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üniversiteye giriş sınavı ile lise türleri arasındaki bu ilişki düşünüldüğünde temel liseye devam eden öğrencilerin savunmacı kötümserlik stratejisini Anadolu liselerine devam eden öğrencilerden daha fazla kullanmaları anlamlı görünmektedir.

Ebeveynin eğitim düzeyine göre savunmacı kötümserliğin farklılaştığı belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılık babanın eğitim düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur, annenin eğitim düzeyi için ise anlamlı bulunmamıştır. Literatürde savunmacı kötümserliğin ebeveynin eğitim düzeyine göre farklılığını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu karşılaştırma kaygı üzerinden yapıldığında ise ilgili literatürde ebeveynlerin eğitim durumunun bireyin kaygısı üzerindeki yansımalarına dair farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Varol (1990), kaygının ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, Gümüş (1997) ise farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışma incelendiğinde ikisinde de ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça bireyin kaygısının azaldığı görülmektedir. Varol’un (1990) çalışmasında bu farklılık anlamlı bulunmamış, Gümüş’ün (1997) çalışmasında ise anlamlı çıkmıştır. Mevcut çalışmada babanın eğitim düzeyi arttıkça savunmacı kötümserliğin daha az kullanılıyor olması eğitim durumu ile kaygı arasındaki ilişkiden yola çıkılarak dolaylı olarak açıklanabilir.

Anne eğitim durumu değişkenini, savunmacı kötümserlik ile birlikte ele alan bir çalışma ile karşılaşılmamıştır fakat genel olarak iyimserlik ve kötümserliğe bakılacak olursa Kalafatoğlu’nun (2017) çalışmasında da iyimserlik, anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik düzeyinin

babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmayıp annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmasına benzer şekilde Oda'nın (2014) çalışmasında da iyimserlik babanın eğitim düzeyine göre farklılaşırken annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır.

Araştırmada savunmacı kötümserliğin öğrenim görülen bölüm türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatürde savunmacı kötümserliğin lisedeki bölüme göre farklılığını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu açıdan bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Diğer taraftan savunmacı kötümserliğin yordayıcılarından biri olan kaygı açısından bir karşılaştırma yapılmak istenirse kaygının da öğrenim görülen bölüm türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Erzen ve Odacı, 2014). Ayrıca savunmacı kötümserliğin algılanan sosyo-ekonomik düzeye, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışma savunmacı kötümserlik düzeyinin algılanan sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen ilk çalışmadır. İyimserlik ve kötümserlik açısından incelendiğinde çalışmaların bir kısmında iyimserliğin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı (Demir, 2017; Kalafatoğlu, 2017) bulunmakta birlikte birkaç çalışmada (Carver vd., 1994; Gülcan, 2014; Güleri, 1998) sosyo-ekonomik düzey ile iyimserlik arasında bir fark ya da ilişki bulunmuştur. Bu noktadan hareketle savunmacı kötümserliğin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre nasıl bir farklılık gösterdiği incelenmiştir. Mevcut çalışmada savunmacı kötümserliğin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü amacı üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Peres vd. (2002), savunmacı kötümserliğin riskli durumlarda kullanılıp başarısızlık ihtimali söz konusu olmadığında kullanılmamasından diğer bir ifadeyle stratejik kullanımından yola çıkarak savunmacı kötümserlerin bilişsel esnekliğe sahip oldukları fikrini geliştirmiştir. Bu çalışma bilişsel esneklik ve savunmacı kötümserlik arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışmadır. Savunmacı kötümserlik ve bilişsel esneklik ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan bilişsel esnekliğin boyutları ile savunmacı kötümserlik arasındaki ilişki alternatifler alt boyutu için pozitif yönde anlamlı iken kontrol alt boyutu için negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri'nin alternatifler boyutu yaşamda ortaya çıkan durumların ve insan davranışlarının, olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumları çözebilmek için çok sayıda çözüm üretme becerisini ölçmektedir. Alternatifler boyutunun savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nitekim derinlemesine düşünme de yaklaşan bir duruma ilişkin olumlu ve olumsuz pek çok sonucu kapsamlı ve detaylı bir şekilde düşünmeyi barındırmaktadır. Kontrol boyutu açısından incelenecek olursa bu boyut, zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimini ifade etmektedir. Genel olarak savunmacı kötümserlerin olay üzerindeki kontrol hisleri zayıftır ve strateji kullanımı ile bireylerin kontrol hisleri artmaktadır (Norem, 2001a; Showers, 1992). Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin bilişsel esnekliğin kontrol boyutu ile negatif ilişki vermesi anlamlı görünmektedir.

Araştırmanın beşinci amacı kapsamında üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserlik düzeyleri ile büyük beşli kişilik faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda savunmacı kötümserliğin, uyumluluk ve sorumluluk faktörleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı; dışadönüklük ile negatif yönde anlamlı fakat zayıf düzeyde ilişkili olduğu; deneyime açıklık ile ise pozitif yönde anlamlı fakat yine zayıf düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Savunmacı kötümserliğin beş kişilik faktörü arasından en yüksek ilişkiyi duygusal dengesizlik faktörü ile verdiği bulunmuştur. Beş faktör kişilik kuramı açısından ele alındığında; genel olarak iyimserliğin dışadönüklükle, kötümserliğin de duygusal dengesizlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Marshall, Wortman, Kusulas, Herving ve Vickers, 1992; Norem ve Chang, 2002; Sharpe vd., 2011). Özelde savunmacı kötümserlik ile kişilik faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise Norem'in (2001a) de benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Norem (2001a) de akademik savunmacı kötümserlik ile büyük beşli kişilik faktörleri arasındaki ilişkileri incelediğinde en yüksek korelasyonun duygusal dengesizlik boyutu ile sağlandığını ve bu korelasyonun orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Yine mevcut çalışmaya benzer şekilde savunmacı kötümserliğin dışadönüklük ile negatif yönde zayıf düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Hirabayashi (2005) de yaptığı görüşmelerde

savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek katılımcıların kendilerini içedönük olarak algıladıklarını bulmuştur.

Mevcut çalışmada savunmacı kötümserliğin dışadönüklük ile negatif ilişkili bulunması Hirabayashi'nin (2005) çalışması ile uyumludur. Mevcut çalışmadan farklı olarak Norem (2001a) savunmacı kötümserlikle deneyime açıklık arasındaki ilişkiyi negatif yönlü bulmuştur. Fakat mevcut çalışmada olduğu gibi Norem'in (2001a) çalışmasında da bu iki değişken arasındaki ilişki zayıf düzeyde bulunmuştur. Ayrıca Norem (2001a) sosyal savunmacı kötümserlik ile beş kişilik faktörü arasındaki ilişkileri de incelemiştir ve bu ilişkilerden en yüksek olanın da yine duygusal dengesizlikle savunmacı kötümserlik arasında olduğunu fakat akademik formdan farklı olarak sosyal formda ilişkinin negatif yönlü olduğunu bulmuştur.

Özetle savunmacı kötümserlik ve beş kişilik faktörü arasındaki ilişkiler değerlendirilecek olursa mevcut çalışmada ulaşılan, savunmacı kötümserliğin en çok duygusal dengesizlikle ilişkili olduğu sonucu, literatürle örtüşmektedir. Ayrıca savunmacı kötümserlik stratejisinin kaygılı bireyler tarafından kullanıldığı (Norem ve Cantor, 1986a,b) ve kaygının duygusal dengesizlikle ilişkili olduğu (Jorm, 1989) göz önüne alınacak olursa bu bulgunun kişilik, kaygı ve savunmacı kötümserlik üçlü ekseninde de şaşırtıcı olmadığı ve genel literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın altınca amacı kapsamında savunmacı kötümserlik ile durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve savunmacı kötümserliğin sürekli kaygı ile de durumluk kaygı ile de orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserlik ve kaygıyı birlikte ele alan çalışmaların hepsinde savunmacı kötümserlik ve kaygı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Berry, 2007; Martin, 1998; Norem, 2001a; Norem ve Cantor, 1986a, 1986b; Spencer ve Norem, 1996; Wilson vd., 2002). Hatta savunmacı kötümserliğin kaygıyı kontrol etme amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir (Norem, 2001a,b; 2014; Spencer ve Norem, 1996). Mevcut çalışmanın yüksek risk barındıran sınavlardan olan üniversiteye giriş sınavına hazırlık dönemindeki öğrencilerle ve sınava yaklaşık 45 gün kala bir zaman diliminde yapıldığı göz önüne alındığında öğrencilerin sürekli kaygılarının yanı sıra durumluk kaygılarının da yüksek çıkması anlamlı görünmektedir. Dolayısıyla

savunmacı kötümserlik ve kaygı arasındaki ilişkinin literatür ile uyumlu olduğu ve önceki araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın yedinci amacı kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda savunmacı kötümserliğin bilişsel esneklik (alternatifler ve kontrol), kaygı (sürekli ve durumluk) ve kişilik (duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) değişkenleri tarafından yordandığı bulunmuştur. Alternatifler, duygusal dengesizlik, sürekli kaygı ve durumluk kaygı savunmacı kötümserliği pozitif yönde, kontrol ise savunmacı kötümserliği negatif yönde yordamıştır. Yukarıda araştırmanın üçüncü amacına ilişkin bulgular tartışılırken bilişsel esnekliğin alternatifler boyutunun savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutuna benzediği ifade edilmiştir. Benzer bir yaklaşımla bilişsel esnekliğin düşünceler arasında geçiş yapabilme, aynı anda birden çok düşünceyi değerlendirebilme, alternatifler üzerine odaklanabilme özellikleriyle ifade edilen alternatifler boyutunun, savunmacı kötümserlikteki olumlu ve olumsuz sonuçlara ilişkin detaylı ve derinlemesine düşünme boyutunu açıklaması teorik açıdan tutarlı görünmektedir. Ayrıca bu boyut incelenen değişkenler arasında savunmacı kötümserliğe katkısı en büyük olan boyuttur. Dolayısıyla çeşitli alternatifleri düşünecek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin sonuçlara dair pek çok alternatifini geniş bir yelpazede düşünen bireyler olduğu söylenebilir.

Bilişsel esnekliğin kontrol boyutu ise savunmacı kötümserliği negatif yönde yordamıştır. Bandura'ya (1997b) göre insanlar daima yaşamlarına etki eden olayları kontrol etme çabası içerisindeyler. Savunmacı kötümserliği kullanan bireyler kontrol hisleri görece zayıf olan bireylerdir (Norem, 2001a). Stratejileri sayesinde savunmacı kötümserlerin olay üzerinde kontrollerinin arttığı belirtilmektedir. Literatür incelendiğinde muhtemel sonuçları zihinlerinden geçirmelerinin ve bu sonuçlara dair önlem almalarının savunmacı kötümserlerin kontrol duygularını arttırdığını belirten çalışmalar görülmektedir (Cantor ve Harlow, 1994, Cantor vd., 1987; Norem, 2014). Norem (2001a) de savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin, kontrolü daha fazla hissetmek ve kaygılarının performanslarını engellemesini önlemek amacıyla savunma olarak düşük beklentiler belirlediklerini ifade etmektedir.

Savunmacı kötümserliği pozitif yönde anlamlı düzeyde açıklayan bir diğer değişken duygusal dengesizlik kişilik faktörüdür. Duygusal dengesizlik, duygusal istikrarsızlık

olarak da kabul edilmektedir ve bu faktör incelendiğinde duygusal sıkıntı yaşama, kaygılı olma, kolay üzülmeye, duygu durumunda değişiklik ve günlük olaylarda stres yaşama gibi özellikler barındırdığı görülmektedir (Burger, 2006; Gunthert vd., 1999). Norem (2008, 2015), savunmacı kötümserliği bir duygu düzenleme stratejisi olarak ele almaktadır. Dolayısıyla duygusal dengesizlik ve istikrarsızlık düzeyi yüksek bireylerin, bir duygu düzenleme stratejisi olan savunmacı kötümserliği kullanmaları anlamlı görünmektedir. Ayrıca kaygı ile duygusal dengesizlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Costa, McCrea ve Dye, 1991). Savunmacı kötümserlik ise kaygılı bireyler tarafından kullanılmaktadır (Norem, 1986b). Dolayısıyla duygusal dengesizlik ve savunmacı kötümserlik arasında elde edilen ilişki literatürle uyumlu ve beklenen bir bulgudur. Ele alınan değişkenler arasında savunmacı kötümserliği anlamlı düzeyde yordayan son iki değişken ise açıklama oranına göre sırayla sürekli kaygı ve durumluk kaygıdır. Martin (1998) de savunmacı kötümserliğin savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünme boyutlarını ayrı ayrı ele aldığı çalışmasında kaygının her iki boyutunun da savunmacı kötümserliği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur.

Araştırmanın sekizinci amacı kapsamında örneklem grubundaki savunmacı kötümser öğrencilerin savunmacı kötümserlik puanları ile LYS puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Savunmacı kötümserlik ve LYS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. 2016 yılında üniversiteye öğrenci seçme amacıyla gerçekleştirilen LYS sınavında, öğrenciler dört farklı sınava girebilmekte ve on iki farklı puan türü hesaplanmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin lisede öğrenim gördükleri alanlara ait LYS puanlarının aritmetik ortalaması ile gerçekleştirilen analizler sonucunda çalışmanın sürekli değişkenleri ile LYS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ele alınan akademik başarı değişkeninin farklı puan türlerinden oluşması nedeniyle karşılaştırılabilirliğinin sınırlı olabileceği ve bu sınırlılığın korelasyona etki edebileceği düşünülmüştür. Ayrıca Yıldırım (1983) yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde kullanılan sınavların, çoktan seçmeli olduğu için daha çok olgusal bilgiyi ölçtüğünü ve bu nedenle testler iyi hazırlansa bile karar verme, yorumlama, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçemeyeceğini belirtmektedir. Morris vd.,

(1981) de sınava girenler açısından sınav sonuçlarının önemi arttıkça kaygı düzeyleri ile sınav başarısı arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Araştırma kapsamında akademik başarı ölçütü olarak alınan üniversiteye giriş sınavı, yüksek risk barındıran ve öğrenciler açısından önemli görülen bir sınavdır. Akademik başarı ile savunmacı kötümserlik arasında ilişki çıkmamasının akademik başarı ölçütü olarak yüksek risk barındıran bir sınavın alınmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenlerle savunmacı kötümserliğin akademik başarı ile ilişkisi başarı değişkeni olarak lise mezuniyet puanları alınarak tekrar incelenmiştir.

Mezuniyet puanları ile savunmacı kötümserlik arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Literatürde akademik başarı ile savunmacı kötümserlik ilişkisini inceleyen araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçların karışık olduğu görülmektedir. Cantor vd. (1987), savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutunun akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Finlandiya’da yapılan bir çalışmada da iki yıllık bir periyotta savunmacı kötümserlik, akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Eronen vd., 1998). Elliot ve Church’un (2003) araştırmasında ise savunmacı kötümserlik kullanılarak performans sonuçlarının yordandığı analizlerde savunmacı kötümserlik sınav sonuçlarıyla da genel akademik not ortalamasıyla da (GANO) ile de ilişkisiz bulunmuştur. Polak ve Prokop’un (1989) çalışmasında da GANO ile ölçülen akademik başarı ve savunmacı kötümserlik arasında ilişki bulunmamıştır. Hirabayashi (2005), savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme ve savunmacı beklentiler boyutlarını ayrı ayrı ele alarak not ortalaması ile ilişkisine baktığı çalışmasında savunmacı kötümserlikle başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Wolters (2003), savunmacı kötümserliğin kısa vadede öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik performanslarını geliştirdiğini fakat uzun vadede zararlı olabileceğini belirtmiştir. Cantor ve Norem (1989), gerçekleştirdikleri boylamsal çalışma sonucunda üniversitede geçirilen üç yıl sonunda savunmacı kötümserlerin puanlarının stratejik iyimserlere oranla az da olsa daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

Yukarıda sunulan örnek araştırma sonuçlarında da belirtildiği gibi literatürde savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin net olmadığı söylenebilir. Bu nedenle hem savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını daha

iyi anlamak hem de savunmacı kötümserlik yapısını daha iyi açıklayabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu nitel çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

5.2.2. Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın nitel aşamasında üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin (a)savunmacı kötümserlik deneyimlerinin incelenmesi, (b)savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin kaygı düzeyleri ve başarı algıları açısından karşılaştırılması, (c)savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesi ve (d)nicel aşamada ulaşılan sonuçların detaylı bir şekilde açıklanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcıların savunmacı kötümserliği nasıl deneyimledikleri, savunmacı kötümserliğe ilişkin algıladıkları kazançların ve bedellerin neler olduğu, stratejiyi hangi durumlarda kullandıkları gibi savunmacı kötümserlik yapısına ilişkin temalar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra savunmacı kötümserliğin başarı üzerindeki yansımalarının daha iyi anlaşılabilmesi için savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların ve ailelerinin başarıya yükledikleri anlam, başarıya ilişkin nedensel yüklemeleri, başarı güdeleri ve başarı ve başarısızlık sonucunda hissettikleri duygulara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak kaygı düzeyi, kaygı düzeyinin sınav zamanının yaklaşması ile geçirdiği değişim seyri ve bireyler üzerindeki etkileri yine savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük katılımcılar açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Katılımcıların savunmacı kötümserlik deneyimleri incelendiğinde on iki katılımcının hepsinin sınav sonucuna dair beklentilerini düşük tuttıkları, sınav sonucuna ve sınav anına ilişkin çeşitli senaryoları detaylı ve kapsamlı bir şekilde düşündükleri bulunmuştur. Bir değerlendirilme durumu öncesinde kötümser düşünme ve düşük beklentiler içinde olma savunmacı kötümserliğin temel karakteristiklerindedir (Norem, 2014). Bu çalışmada da belirli kriterlere dayanılarak seçilen savunmacı kötümser katılımcıların hepsinin akademik değerlendirilme durumları öncesinde beklentilerini düşük tuttıkları bulunmuştur. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde başarısızlığı düşündükleri ve kendilerini kötüye hazırladıkları görülmektedir. Beklentiyi düşük

tutmak başarısızlık meydana gelmesi durumunda benlik saygısının düşüşünü önlemeye hizmet etmektedir (Showers, 1992). Dolayısıyla beklenti düzeyini düşük tutmak savunmacı kötümserliğin amaçlarından biri olan benliği koruma amacına hizmet etmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar savunmacı kötümserlerin geçmişte benzer durumlarda başarılı olmalarına rağmen beklentilerini düşük tuttuklarını vurgulamaktadır (Norem, 2001a; Norem ve Cantor, 1986a, 1986b; Norem ve Illingworth, 1993; Spencer ve Norem, 1996; Thompson vd., 1999). Bu çalışmada da katılımcılar üniversite giriş sınavının ilk basamağı olan YGS sınavından %10'luk başarı dilimine giren öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca katılımcılara başarısızlığın ne anlam ifade ettiği sorulduğunda başarısızlık yaşamadıklarını belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla katılımcıların akademik açıdan başarılı bireyler olduğu söylenebilir. Savunmacı kötümserlerin geçmişteki başarılarına rağmen düşük beklentiler oluşturdukları bu yapıyı ele alan çalışmaların hemen hepsinde görülmektedir. Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003) da gerçekleştirdikleri nitel çalışmada savunmacı kötümser olarak seçilen öğrencilerin hepsinin geçmişte başarılı olmalarına rağmen gelecekteki performanslarına dair beklentilerinin düşük olduğunu bulmuştur. Literatürdeki çalışmalara benzer şekilde bu çalışmada da savunmacı kötümserlerin, benzer durumlarda başarılı olmalarına rağmen beklentilerini düşük tutan bireyler olduğu bulunmuştur.

Savunmacı kötümserlerin beklentilerini düşük tutmakla birlikte aslında yapabileceklerine dair inançlarının olduğu görülmektedir. Literatürde doğrudan böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat del Valle ve Mateos (2008) savunmacı kötümserlerin en kötüyü beklemelerine rağmen en iyisi için çalıştıklarını belirtmektedir. Araştırmacıların belirttiği bu nokta savunmacı kötümserlerin aslında yapabileceklerine dair bir umut taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak düşünüldüğünde kötümser düşüncelerin kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmesi söz konusu olabilir. Ancak bir beklenti inanç haline gelmediği müddetçe, kötümser düşüncelerin bir sorun oluşturmadığı belirtilmektedir (Sherman vd., 1981; Showers, 1992). Showers'e (1992) göre gerçekleşeceğine inanmaktan ziyade negatif düşünceleri akla getirmek kötümser bakış açısından bazı yararların edinilmesini sağlar.

Sherman ve diğeri (1981) de çalışmalarında bir anagram testi (harflerin yerini değiştirerek sözcük oluşturma) öncesinde katılımcılardan başarı ve başarısızlığı hipotetik olarak açıklamalarını istemiştir. Ayrıca katılımcıların yarısından yaklaşan bu testle ilgili beklentiler oluşturmaları istenmiştir. Başarısızlığı açıklayan ve daha sonra bunu beklenti şeklinde ifade edenler başarıyı açıklayıp başarılı olmayı bekleyenlerden daha kötü performans sergilemiştir. Beklenti oluşturulmadığında ise başarısızlığı açıklayanlar başarıyı açıklayanlardan daha iyi performans sergilemişlerdir. Araştırmacılar bu durumu şöyle açıklamışlardır: “*somut başarısızlık beklentileri oluşturmada başarısızlık ihtimalini düşünmek daha iyi performans güdüler*”. Araştırmacılar bireylerin hipotetik olarak başarısızlığı açıkladıkları durumlarda başarısızlıkla tutarlı motivasyonlarına ve yeteneklerine dair biliş ürettiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra bu bireylerden açık beklentiler oluşturmaları istenirse bu bilişler işe koşulacak ve bu da başarısızlık ihtimalini artıracaktır (Sherman vd., 1981).

Goodhart (1986) da negatif düşüncelerin ardından belirgin bir şekilde negatif beklentiler gelmediği müddetçe negatif düşüncelerin iyimserlikten daha adaptif olduğunu ifade etmiştir. Savunmacı kötümserlerin beklentilerinin düşük olmasının da bu şekilde adaptif bir yönünün olduğu düşünülmektedir. Özetle, bir sonuca dair olumsuzlukları akla getirmek ve bu olumsuzluklara inanmak arasında fark bulunmaktadır. Olumsuz sonuçları yalnızca akla getirmek olumlu sonuçlar doğurabilirken, olumsuz sonuçlanacağına dair inanç oluşturmak performansı olumsuz etkiliyor görünmektedir. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda katılımcıların beklentilerini düşük tutmakla birlikte içlerinde başarıya dair bir inanç taşıdıkları bulunmuştur. Bu bulgu da Goodhart (1986), Sherman vd. (1981) ve Showers’ın (1992) vurguladığı noktalarla uyumlu görünmektedir.

Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda savunmacı kötümserlik deneyimine ilişkin elde edilen alt temalardan biri de sınav yaklaştıkça beklenti düzeyinin değişmesidir. Savunmacı kötümser katılımcılar düşük olan beklenti düzeylerinin sınav yaklaştıkça arttığını ifade etmişlerdir. Örneğin SK9: “*Yani şimdi başta kötümserlikle başlıyor çünkü önümüzde çok uzun bir yol var ve onu nasıl geçireceğimi hayal ediyorum ama elde edebilir miyim bilemediğim için sürekli kötü ihtimalleri düşünüyorum ama sonuna doğru yaklaştığımda biraz da mecburiyetten iyimserliğe kayıyor insan. Çünkü kötü olduğunda bir hafta sonra diyelim önünde bir sınav var ve bir hafta boyunca kendini*

kötü düşünerek geçirtirsem kötü olacağına inanırım o yüzden mecburiyetten biraz da iyimserliğe geçerim.” ifadeleriyle sınav yaklaştıkça beklenti düzeyinde değişimler olduğunu vurgulamıştır.

Sweeny ve Krizan (2013a) iyimser bireylerin beklentilerindeki değişim örüntülerini incelemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bireylerin beklentilerinde zamana bağlı olarak bir değişim olduğunu bulmuşlardır. Kendini kötüye hazırlama aslında sık rastlanır bir durumdur. Geri bildirim tarihi yaklaştıkça sonuca dair beklenti iyimserden kötümserle doğru değişir (Sweeny vd., 2006; Sweeny ve Krizan, 2013a; Sweeny ve Falkenstein, 2016). Hatta Sweeny ve Falkenstein (2016), genel eğilimi iyimser olanların bile açıklanma tarihi yaklaştıkça beklentilerini düşürebileceğini göstermiştir. Savunmacı kötümserlikte ise durum genel eğilimin tersi yönde bulunmuştur. Savunmacı kötümserler beklenti düzeylerini başlangıçta düşük tutmakta, gerçekleştirecek olumsuz senaryoları zihinlerinde canlandırmakta ve bu sayede yaklaşan sınav üzerinde bir kontrol sağladıklarını hissetmekte. Beklenti düzeylerinin zamanla daha iyimser hale gelmesinde derinlemesine düşünme ile birlikte gelen bu kontrol hissinin olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların savunmacı kötümserlik deneyimlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, yukarıda tartışılan alt temaların yanı sıra, sınav sonucuna ve sınav anına ilişkin çeşitli senaryoları detaylı ve kapsamlı bir şekilde düşündüklerine dair bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların hem dışsal, hem kişisel koşullara dair hem de sınav sonucuna dair pek çok alternatifini detaylı ve derinlemesine bir biçimde zihinlerinden geçirdikleri bulunmuştur. Bu alt tema savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutu ile uyumludur. Norem (2015), savunmacı kötümserlerin ne tür aksilikler çıkabileceğini detaylı bir şekilde düşündüğünü belirtmiştir. Lim (2009) de savunmacı kötümserliğin olumsuz düşünme ve derinlemesine düşünme olmak üzere iki faktörlü bir yapısının olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde çeşitli olumsuzlukları zihinlerinden geçirdikleri ve bunları önlemeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin: *“Mesela sıra tırtıklı olursa falan ne yaparım falan diye düşündüm. ... Sıra sallanmasını çok düşündüm. Hepsini düşündüm ve mesela üniversitede olacağını düşününce sıra sallanma ihtimali birden gözümün önünden kalktı, o gitti. Ne bileyim sıranın çizik olması da hiç aklıma gelmedi*

üniversitede olduğunu düşününce. Geç, nasıl geç kalacağımı düşündüm ama ondan önceki gün oraya gittik biz zaman tutup beraber gittik, onu da planladık. İşte akşam erken yattım geç kalmayayım diye, bunların hepsini düşünüp sonra bunlara çözüm üretmeye başladım.” (SK1) İfadeler incelendiğinde savunmacı kötümser katılımcıların sınav anında ve sonrasında yaşayabilecekleri olumsuzluklara dair çok detaylı bir şekilde düşündükleri görülmektedir. Bu düşünceler derinlemesine incelendiğinde, katılımcıların bu koşulları karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları öngörüp önlem alabilmek amacıyla yaptıkları sonucuna varılmıştır.

MacDonald (2013) ve Norem (2001b) savunmacı kötümserlik stratejisinin ters gidebilecek şeyleri önceden düşünerek ve en kötü durum senaryoları için muhtemel planlar hazırlayarak kaygıyı yönetme ve elinden gelenin en iyisini yapmada bireylere yardımcı olduğunu belirtmektedir. Norem ve Illingworth (2004) de savunmacı kötümserlerin olası kötü sonuçları düşünerek bu sonuçları nasıl önleyebileceklerini zihinlerinde canlandırdıklarını ve daha sonra planlarını eyleme geçirdiklerini belirtmektedir. Showers ve Ruben’e (1990) göre stres verici bir durum öncesinde kötümserler ve depresifler az çaba gösterme ve var olan durumla bağı kesme gibi kaçınmacı örüntüler sergilerler. Savunmacı kötümserliği kullananlar ise stres verici durumla baş etmek için hazırlık yapıp, yoğun çaba gösterirler. Sanna (1996) da motivasyonel bir strateji olarak olumsuz duygu durumlarını kullanabilen savunmacı kötümserlerin, performans öncesinde “Daha iyi nasıl olabilir?” şeklinde düşünceler oluşturmada yetenekli olduklarını bulmuştur. Savunmacı kötümserlerin düşünce seyirlerinin, muhtemel terslikleri ve başarısızlıkları düşünmekle başlayıp bu olasılıkları önlemek amacıyla “Daha iyi nasıl olabilir?” şeklinde devam ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel aşamasının ilk amacı katılımcıların savunmacı kötümserlik yaşantılarını inceleyerek savunmacı kötümserlik yapısının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Bu kapsamda gerçekleştirilen derinlemesine incelemeler sonucunda savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin bakış açısından, stratejinin hem yararlı hem de zararlı etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bu etkiler karşılaştırıldığında katılımcıların ifadelerinde yararların zararlardan daha çok vurgulandığı tespit edilmiştir. Savunmacı kötümserliğin yararları arasında kendi hayal kırıklığını ve çevredekilerin hayal kırıklığını önleme ve dolayısıyla benliği koruma, çevrenin beklentilerini düzenleme, kaygıyla baş etme, motive olma, başarı sonucundan daha fazla tatmin olma, sosyal

destek, belirsizliği azaltma, temkinlilik ve daha çok çalışma yer almakta iken bedelleri arasında ise olumsuz duygular ve engelleyici etki yer almaktadır.

Savunmacı kötümserlik stratejisinin sağladığı en büyük yararlar arasında; hayal kırıklığını önlemesi ve dolayısıyla da benliği koruyucu olması yer almaktadır. Norem ve Cantor (1986a,b) savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünmenin başarısızlık durumunda bireyi güçlendirmesi açısından koruyucu olduğunu ve böylece benlik değerine gelecek darbelerin etkisinin azalacağını ifade etmektedir. Elliot ve Church (2003) de savunmacı kötümserliğin benlik değerini korumaya hizmet ettiğini belirtmektedir. Mariano (1998), savunmacı kötümserliğin kötümser beklenti bileşenin, bireylerin benlik saygısını tehdit eden bir performansla başa çıkmalarına yardım eden bir araç olduğunu belirtmiştir. Savunmacı kötümserler performans öncesinde koruyucu beklentiler oluşturarak başarısızlığın etkisini hafifletirler (Norem ve Cantor, 1986a,b). Martin (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcılar düşük beklentiler oluşturarak ve başarısızlık ihtimalini aklında bulundurarak bu beklentiler gerçekleştiğinde hayal kırıklığına uğramamış olacaklarını belirtmişlerdir. Baumgardner ve Brownlee (1987) başarısızlık tehdidine karşı benliği koruma amacıyla stratejik olarak başarılması kolay, düşük standartlar oluşturulacağını belirtmektedir. Bu çalışmada da bireylerin hayal kırıklığından korunmak ve kendilerini korumak için kötümser beklentilerle şekillenen bir strateji olan savunmacı kötümserliği kullandıkları belirlenmiştir. Hirabayashi (2005) de savunmacı kötümserliğin benlik koruyucu bir strateji olduğunu destekleyen sonuçlar bulmuştur.

Gerçekleştirilen nitel analizler sonucunda katılımcıların belirttiği hayal kırıklığının hem bireyin kendi hayal kırıklığı hem de çevrenin hayal kırıklığı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle katılımcılar kendileri hayal kırıklığına uğramamak için önlemler almakta aynı zamanda çevrelerindeki bireyleri de hayal kırıklığına uğratmaktan korkmaktadırlar.

Thompson (2004), savunmacı kötümserlerin ailelerinin başarı yönelimli olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmanın nitel verileri derinlemesine incelendiğinde savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek bireylerin ailelerinin beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılardan biri (SK2) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “...destekleri hep var ama aslında onların beklentisinin altında bir şey yapmaktan da korkuyorum. Çünkü çok fazla emek veriyorlar bizim için ve beklentileri de çok yüksek

gerçekten. Ya 19000 yaptım annem dedi ki ben senden 8000 bekliyordum. Daha ne yapayım, canımı mı vereyim yani. O yüzden onların beklentisi düşük olsun ki iyi gelince onlar da sevinebilsinler. ... Ben kötü de yapabilirim, bunu kavratmaya çalışıyorum onlara aslında.” Çevreden bireylere iletilen bu yüksek standartların savunmacı kötümserlik stratejisinin kullanımını tetiklediği düşünülmektedir. Nitekim Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003), çalışmalarında savunmacı kötümserliğin kullanımının nedenlerinden birinin kültürel etkenler olduğunu bulmuştur. İlgili çalışmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların başarılı olma konusunda üzerlerinde baskı hissettikleri bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada katılımcılar düşük beklentiler oluşturmanın yüksek beklentileri karşılayamama korkusuyla baş etmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da benzer örüntülerin elde edildiği söylenebilir. Savunmacı kötümserliğin yararlı etkilerinden birinin çevrenin yüksek beklentilerini düzenleme ve hayal kırıklığını önleme olarak algılandığı bulunmuştur.

Bireyler yargılanmaya karşı daha düşük ve daha güvenli standartlar oluşturmak amacıyla çevrelerindeki kişilerin beklentilerini düzenlemeye çalışabilirler (Baumgardner ve Brownlee, 1987; Martin, 1998). Hirabayashi (2005) üç katılımcı ile yaptığı görüşmeler sonunda çevrenin beklentilerinin savunmacı kötümserler üzerinde baskı oluşturduğunu bulmuştur. Dışsal standartları karşılamaktan kaygılanan sosyal olarak kaygılı kişiler düşük standartlarla daha rahat hissedebilirler (Schlenker ve Leary, 1982). Bu açıdan bakıldığında da savunmacı kötümserlerin beklentilerini düşük tutmalarında, çevrelerinin ve özelde ailelerinin yüksek beklentilerinin baskısını hafifletmek amacı etkili olabilir. Martin (1998), savunmacı beklentileri yüksek olan öğrencilerin çevrelerindeki insanların kendilerinden beklentilerini düzenlemeyle ilgilendiğini böylece bu kişileri hayal kırıklığına uğratma ihtimalinin en aza indirilmiş olacağını belirtmektedir. Martin (1998), araştırmasının nitel aşamasında görüşme yaptığı katılımcılardan ikisinin, olumsuz beklentilerini çevresindeki kişilerle paylaştığını böylece onların hayal kırıklığına uğramasını önlediğini ve çevresindeki kişilere negatif beklentilerinden bahsederek bu kişilerin kendisinden beklentilerini düzenlemeyi hedeflediğini belirtmiştir.

Gerçekleştirilen nitel analiz sonucunda savunmacı kötümserliğin yararlı etkilerinden birinin de kaygıyla baş etme olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserlik stratejisinin genel olarak kaygı düzeyi yüksek bireyler tarafından

kullanıldığı görülmektedir (Norem, 2001b; Norem ve Chang, 2002; Schoneman, 2002). Negatif olasılığın gerçekleşme ihtimali yüksek olduğunda ya da olasılık düşük olsa da sonuç önemli olduğunda kaygı meydana gelebilir. Cantor ve Norem (1989) böyle bir durumda kaygıyla mücadele etmek ve aşırı güvenin zararlı etkilerini önlemek için savunmacı kötümserlik gibi bir stratejinin kullanımının avantajlı olabileceğini belirtmektedir. Zihinsel prova süreci savunmacı kötümserlerin kaygılarını etkili bir şekilde işleve koymalarına ve olumlu motivasyona dönüştürmelerine yardım eder (Norem ve Chang, 2002). Dolayısıyla mevcut araştırmada savunmacı kötümserliğin yararlı etkileri arasında elde edilen kaygıyla baş etme alt temasının literatürde de benzer minvalde yer aldığı söylenebilir.

Savunmacı kötümserliğin kazançlarına ilişkin elde edilen bir bulgu da bu strateji sayesinde arkadaş ya da aileden sosyal destek elde edildiğidir. Kötümser beklentiler oluşturma yönü nedeniyle batı kültürlerinde savunmacı kötümserlik desteklenmemekte aksine iyimserlik vurgusu yapılmaktadır. Kolektivist kültürlerde savunmacı kötümserliğin sosyal destek gibi bir işlevinin de olabileceği bu çalışmayla ortaya konmuştur. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde sosyal destekle örtüşebilecek tek bir bulgu ile karşılaşmıştır. Martin'in (1998) çalışmasında iki katılımcı negatif beklentilerini arkadaşlarıyla paylaştıklarında arkadaşlarının kendilerine destek olduğunu ve cesaretlendirdiklerini böylece kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmiştir. Martin (1998) tarafından da bulgularanan bu durum savunmacı kötümserliğin sosyal destek sağlayan bir yönünün olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de savunmacı kötümserlik sayesinde başarı sonucundan daha fazla tatmin hissetmedir. Feather (1969), beklenmedik olumlu sonuçların beklenenlerden daha tatmin edici olduğunu, beklenen olumsuz sonuçların ise beklenmeyenler kadar zorlayıcı olmadığını belirtmektedir. Savunmacı kötümserler de önceki başarılarına uyumlu olmayan düzeyde düşük beklentiler oluşturarak başarı sonucundan daha fazla tatmin olmaktadır. Martin'in (1998) çalışmasında da görüşme yapılan üç katılımcıdan biri negatif düşünürken iyi sonuçlar elde etmenin sürpriz bir memnuniyet hissettirdiğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu ve benzer ifadeleri "hoş sürpriz" alt teması altına toplamıştır. Bu çalışmada savunmacı kötümserliğin etkileri temasının altında yer alan "başarı sonucundan daha fazla tatmin" alt temasının Martin'in (1998) çalışmasında ki hoş sürpriz teması ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003) da çalışmalarının bir bölümünde katılımcılara savunmacı kötümserliği neden kullandıklarını sormuşlardır. Katılımcılar bu sayede hoş bir sürpriz yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmadan elde edilen bu bulgu belirtilen çalışma ile de uyumludur.

Mevcut çalışmada katılımcılardan üçü savunmacı kötümserlik sayesinde belirsizlik durumunun azaldığını belirtmiştir. Dugas, Buhr ve Ladouceur (2004) belirsizliğe tahammülsüzlüğü; belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak negatif reaksiyon göstermeye olan yatkınlık olarak tanımlamıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişilerin belirsizlik içeren durumları keyif kaçıran ve stresli durumlar olarak görmeye, belirsizlikten kaçınmaya ve belirsizlik içeren durumlarda işlevselliklerinde sıkıntı yaşamaya yatkın oldukları da belirtilmiştir (Buhr ve Dugas, 2002). Mevcut çalışmanın katılımcılarının da “*Şu an hayatımdaki en büyük problem belirsizlik. Bunu bildiğim için üniversiteye geçmek benim için böyle dünyanın en net şeyi haline gelmiş oluyor. (SK1)*” şeklinde ifadeleri göze çarpmaktadır. İfadeleri derinlemesine analiz edildiğinde bu katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcılar savunmacı kötümserlik sayesinde bu belirsizlik durumlarını bilişsel anlamda kısmen azaltabildiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla belirsizliği azaltma da savunmacı kötümserliğin kazançları arasında ele alınmıştır. Martin’in (1998) çalışmasının sonuçlarına göre de belirsiz kişisel kontrol savunmacı kötümserliğin bileşenleri olan savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünmeyi pozitif yönde yordamaktadır. Bu sonuca göre belirsizliğin olduğu durumlarda savunmacı kötümserlik stratejisinin kullanımının daha fazla olduğu söylenebilir.

Savunmacı kötümser katılımcıların sınav öncesinde koşullara ve sonuca dair olasılıkları zihinlerinden geçirdikleri ve böylece gerçekleşebilecek sonuçlara karşı kendilerini hazırlıklı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların birinin bu konudaki ifadeleri şu şekildedir: “*Çünkü sürekli olumlu düşünürsem olumsuz geldiğinde üzülebilirim ama beklentisiz olmak bu konuda daha iyi oluyor insan için. Olursa çok seviniyorsunuz olmazsa da böyle olacaktı diye tabi yine biraz şey yaşıyorsunuz ama o öyle geliyor biraz olumsuz yönden düşünmek daha şey. Çünkü olumsuz yönden düşününce her türlü ihtimali düşünebiliyorsunuz o yüzden de ona göre de hazırlıklı olabiliyorsunuz.*” (SK12)

Katılımcıların, sonuçlara psikolojik olarak hazırlıklı olmanın yanı sıra bu sonuçlara dair temkinli davrandıkları ve önlemler aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların önlem almaya dair ifadeleri şu şekildedir: “*Hepsini göze alıyorum ve kendime çözüm üretiyorum o anda bu olursa, bununla karşılaşsam bunu yaparım, bununla karşılaşsam bunu yaparım diyorum ve o yönde ilerliyorum. Hepsini düşünerek hareket ediyorum. Daha sağlam adımlar atmış oluyorum.*” (SK1) “*Çünkü olumsuz yönden düşününce her türlü ihtimali düşünebiliyorsunuz o yüzden de ona göre de hazırlıklı olabiliyorsunuz. ... Olumsuzu düşünmek... Bu sizin klasik olumsuzu düşünüp her şeyi kötü alan olumsuz değil, olumsuz düşünüp olumlu olması için temkinli olan.*” (SK12).

Katılımcıların görüşme kayıtlarının analizi sonucu karşılaşılan sonuca hazırlıklı olma, temkinli davranma ve önlem alma kodları altında kümelenen bu tür ifadeler *temkinlilik* alt teması olarak isimlendirilmiştir. Elde edilen bu alt tema Satterfield ve diğerlerinin (1997) çalışması ile uyumludur. Satterfield vd. (1997), özellikle hukuk gibi bazı alanlarda kötümser düşüncelerin bir güç olabileceğini çünkü kötümserliğin, ihtiyatlılık, kuşkuculuk ve önlemlerle olmanın işareti olduğunu belirtmişlerdir. Chang ve Sivam (2004), ihtiyatlı olma gibi Çin değerlerinin savunmacı kötümserliği yordadığını bulmuştur. Özer (2008) de kaygıyla baş ederken, aşırı bir rahatlık ve gevşemeden ziyade kaygıyı temkinli bir duyguya dönüştürme ya da olması gereken temkinliliği kaygı düzeyine çıkarmamanın hedeflenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktadan düşünüldüğünde de bir kaygıyla baş etme stratejisi olan savunmacı kötümserliğin temkinlilik gibi bir yararının olması anlamlı görünmektedir.

Savunmacı kötümserliğin akademik bağlamda en önemli görülebilecek olumlu etkilerinden biri de *motive edici* yönünün olmasıdır. Savunmacı kötümserlik bireyleri motive eder ve dolayısıyla daha fazla çalışmalarını sağlar. Yamawaki vd., (2004) ve Peres vd. (2002), savunmacı kötümserliğin motivasyon sağlayıcı bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Sanna’ya (1996) göre de savunmacı kötümserlik olumsuz duygu durumlarından yararlanan motivasyonel bir stratejidir. Diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserlik bireylerin amaçlarına yardım eden, uygun, etkili ve *harekete geçirici bir araçtır* (Norem, 1989; Norem, 2014; Showers ve Cantor, 1985). Martin (1998), savunmacı kötümserliğin motive edici etkisinin nedenini; negatif düşünmenin strese neden olması ve bir miktar stresin de yararlı olması olarak açıklamaktadır. Savunmacı

kötümserliğin motive edici etkisi literatürdeki hem nitel hem de nicel bulgularla uyumludur (bkznz. Garcia ve Pintrich, 1994; Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003).

Showers ve Ruben'e (1990) göre çabayı bırakan gerçek kötümserlerin aksine savunmacı kötümserler daha yoğun çaba gösterirler. Showers (1992) çabanın stratejik olarak artmasının savunmacı kötümserliğe eşlik ettiğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserler kaçınmacı davranmazlar ve başarılı olmak için ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Gasper vd. (2009), detaylı ve derinlemesine düşünmenin kötümserliğin etkilerini birkaç yolla azalttığını belirtmektedir ve bu yollardan biri de bu düşünme biçiminin çaba göstermeyi teşvik etmesidir. Mevcut çalışmada ulaşılan savunmacı *kötümserliğin daha fazla çalışmayı sağladığı* yönündeki sonuç Gasper ve ekibinin (2009) belirttiği etki ile uyumlu görünmektedir.

Savunmacı kötümserliğin olumsuz etkilerine bakıldığında katılımcıların ifadelerinin *olumsuz duygular* ve *engellenme* olmak üzere iki küme altında toplandığı tespit edilmiştir. Savunmacı kötümserlerin ifadeleri analiz edildiğinde, tercih ettikleri stratejinin genellikle kazançlarının olduğunu ya da en azından kazançlarının bedellerinden daha fazla olduğunu bildirdikleri görülmüştür. Buna rağmen olumsuz sonuçlara odaklanmanın hoş olmayan duygulara sebebiyet verebileceğini belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserler bu tür bir düşünme biçiminin; yorucu olduğunu, stres ve tükenmişlik duygusu hissettirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında bu tür düşünce biçiminin zaman kaybı gibi nedenlerle kendilerini engelleyebileceğini belirtenler de olmuştur.

Cantor ve Norem (1989), savunmacı kötümserleri iyimserlerle karşılaştırdıkları boylamsal bir çalışmada üç yıl sonra ölçümleri tekrarlamışlar ve savunmacı kötümserlerin daha fazla yaşam stresi ve daha fazla psikolojik semptom (endişe, uykusuzluk, umutsuzluk) belirttiğini ve yaşamlarından daha az memnun hissettiklerini bulmuşlardır. Norem (2001b) ve Norem ve Chang (2002) savunmacı kötümserlerin bu düşünce yapılarının çok fazla enerji ve zaman aldığını belirtmektedir. Cantor ve Harlow'a (1994) göre de savunmacı kötümserlik duygusal olarak fazla güç harcamayı gerektirir. Yorgunluk, tükenmişlik hisleri literatürde savunmacı kötümserliğe ait yer alan bu özelliklerin bir sonucu olabilir.

Diğer taraftan Berger (2006), yüksek risk taşıyan sınavların, bu sınavlara giren öğrencilerde bıkkınlık ve baskı ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmada ele alınan LYS sınavı yüksek risk barındıran ve uzun hazırlık gerektiren bir sınavdır. Savunmacı kötümserlerin ifade ettikleri bu duygular, kullandıkları bu stratejinin yanı sıra karşı karşıya kaldıkları sınavın yüksek risk içeren bir sınav olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Kumandaş'ın (2013), yüksek öğretime öğrenci seçiminde kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki yordayıcılığını incelediği çalışmasında elde ettiği bulgulardan biri 10. sınıftan 12. sınıfa doğru sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava hazırlık için yapılan harcamalardan dolayı kendi kendilerine baskı yaptıkları ve ailelerine karşı bir sorumluluk hissettikleri bulgusudur. Bu baskı ve sorumluluk savunmacı kötümserlerin belirttikleri tükenmişlik ve yorgunluk duygularında etkili olabilir.

Katılımcılardan ikisi savunmacı kötümserliğin engelleyici olabileceğini belirtmiştir. Bu katılımcıların ifadeleri incelendiğinde zaman kaybettirme ihtimalinden dolayı engelleyici olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Mevcut araştırmada savunmacı kötümserliğin bedellerine dair ortaya çıkan bu alt temalar Norem ve Chang'ın (2002), stratejinin enerji ve zaman alacağına ilişkin yukarıda sunulan ifadeleri ile benzerlik göstermektedir.

Savunmacı kötümserliğin etkileri temasının altında toplanan ve yukarıda ilgili literatür ışığında yorumlanarak tartışılan ifadelerden hayal kırıklığını önleme, kaygıyla baş etme, motive olma, sosyal destek ve başarı sonucundan daha fazla tatmin elde etme ifadeleri duygusal kazançlar alt temasını; belirsizliği azaltma, temkinli olma ve çevrenin beklentilerini düzenleme ifadeleri bilişsel kazançlar alt temasını; daha çok çalışma ifadesi davranışsal kazanç alt temasını; olumsuz duygular ve negatif düşünme ise bedeller alt temasını oluşturmuştur.

Elde edilen bir sonraki tema savunmacı kötümserlik stratejisinin kullanımı ile ilgilidir. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucu kullanım alanı ve kullanım koşulları olmak üzere iki farklı alt tema elde edilmiştir. Kullanım alanı ile yalnızca belirli bir bağlamda mı yoksa genel olarak her yaşam döneminde mi kullanıldığı ifade edilmektedir. Katılımcılardan yalnızca biri (SK4) genel olarak her yaşam koşulunda savunmacı kötümser olduğunu belirtmiş, çoğunluğu ise savunmacı kötümserliği alan temelli olarak

özellikle de akademik alanlarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Yukarıda sunulan yararları ve çoğunlukla alan bazlı olarak kullanıldığı göz önüne alınırsa savunmacı kötümserliğin bir kişilik özelliği olmaktan ziyade belirli durumlarda kullanılan bilişsel bir strateji olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde literatürde de savunmacı kötümserliğin belirli durumlarda kullanılan ve gerektiğinde değiştirilebilen bir bilişsel strateji olduğu belirtilmektedir (Norem, 1989, 2001b). Araştırmacılar savunmacı kötümserliğin farklı alanlarda kullanımına dair farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir (Norem, 2001a; Cantor ve Norem, 1989; Cantor vd., 1987). Norem (2001a) savunmacı kötümserliğin sosyal ve akademik alanlarda kullanımı arasında orta düzeyde ($r=.48$) korelasyon bulmuştur. Dolayısıyla savunmacı kötümserliğin alana bağlı olarak kullanımı, ilgili literatür ile örtüşen bir bulgudur.

Stratejinin kullanımına dair elde edilen bir alt tema da kullanım koşullarıdır. Savunmacı kötümserliğin *kişisel* durumlarda, *önemli* durumlarda ve *kontrol edilebilir* durumlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Literatürde de savunmacı kötümserliğin, başarısızlığın benlik saygısını tehdit ettiği ve başarının birey için istenilir ve önemli olduğu durumlarla karşılaştığında kullanıldığı belirtilmektedir (Norem ve Cantor, 1986a,b). Gerçekleştirilecek amaç birey için yeterince önem taşıyorsa savunmacı kötümserlik kullanılmamaktadır (Gasper vd., 2009; Norem, 2001a). Thompson ve Le Fevre (1999) de ego tehdidinin düşük, kişisel değer açısından başarısızlığın çok da önemli olmadığı durumlarda strateji kullanımının nispeten daha az beklendiğini belirtmiştir. Savunmacı kötümser katılımcıların ifadeleri incelendiğinde genel olarak dünya görüşlerinin kötümser olmadığı görülmektedir. Arkadaşlarına dair herhangi bir durumda ya da genel olarak sosyal durumlarda iyimser oldukları belirlenmiştir. Duruma ilişkin kontrol hissi açısından incelenecek olursa mevcut çalışmada stratejinin kontrol edilebilir durumlarda kullanıldığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde genel olarak savunmacı kötümserliğin kontrol hislerinin zayıf olduğu ve stratejinin bu hissi sağlamaya yardım ettiği görülmektedir (Norem, 2001a; Showers, 1992). Bu bulgu ilk bakışta literatürdeki bulgu ile çelişiyor görünmektedir. Ancak kullanım koşullarına dair bu sonuç yukarıda sunulan değerlendirilme anı yaklaştıkça beklentinin artması alt teması ile birlikte değerlendirildiğinde savunmacı kötümserlerin değiştirebilecekleri ve üzerinde kontrol sağlayabilecekleri durumlarda kendilerini motive etmeleri amacıyla bu stratejiyi

kullandıkları; değiştiremeyecekleri durumlarda ya da artık değiştirecek zaman kalmadığında savunmacı kötümser olmadıkları söylenebilir.

Çalışmanın nitel aşamasının ilk amacı katılımcıların savunmacı kötümserlik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere katılımcılara yöneltilen sorulara verilen yanıtların analizi sonucu yukarıda sunulan; *savunmacı kötümserlik deneyimi*, *savunmacı kötümserliğin etkileri* ve *kullanım koşulları* temaları elde edilmiştir. Nitel aşamanın ikinci amacı savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin başarı algılarının karşılaştırılmalı bir şekilde incelenmesidir. Bu noktada yapılan analizler sonucunda; *başarının önemi*, *başarı güdüsü*, *başarının anlamı*, *aile için başarının anlamı* ve *başarısızlığın anlamı* temaları elde edilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcılarından savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek olanlarla düşük olanlar diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserlerle iyimserler karşılaştırılırsa savunmacı kötümserlerin başarıya daha çok önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca başarıya verilen önem açısından bakıldığında ilginç bir bulgu ile karşılaşmaktadır. Bazı savunmacı kötümserler için *başarısız olmamak başarılı olmaktan* daha önemlidir. Bu noktada katılımcıların *başarı güdülleri* incelendiğinde savunmacı kötümserlerin hem başarı ihtiyaçlarının hem başarısızlık korkularının güçlü olduğu bulunmuştur. Savunmacı kötümserlerde başarısızlık korkusuna yapılan vurgu, başarı ihtiyacına kıyasla bir miktar daha güçlüdür. İyimser katılımcılar arasında ise başarısızlık korkusunun motive edici olduğuna değinen katılımcı olmamıştır. Elliot ve Church'un (2003) savunmacı kötümserliğin motivasyonel analizini incelemek üzere yaptıkları çalışmada, savunmacı kötümserlik başarısızlık korkusu tarafından yordanmış fakat başarı ihtiyacıyla ilişkili bulunmamıştır. Araştırmacılar bu bulguyu, savunmacı kötümserleri harekete geçiren motivasyon unsurunun; başarı ihtiyacından ziyade olası bir başarısızlığa yönelik duydukları korku olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Başarı güdüsü açısından savunmacı kötümserliğin kaçınma motivasyonuna dayandığını ifade etmişlerdir. Ancak savunmacı kötümserliğin başarı ihtiyacı ile pozitif ilişkili olmadığı gibi negatif de ilişkili olmadığını vurgulamışlardır.

Koreli 11. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da başarısızlık korkusunun savunmacı kötümserlikte anlamlı düzeyde bir varyansı açıkladığı bulunmuştur (Lee vd., 2014). Ntoumanis ve diğerlerinin (2010) 11-13 yaş aralığındaki 534 İngiliz öğrenci

üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, savunmacı kötümserliğin başarısızlık korkusu tarafından pozitif, fiziksel benlik kavramı tarafından negatif yordandığı bulunmuştur. Burger (2006) da başarısız olma olasılığının savunmacı kötümserleri daha fazla çalışmaya iteceğini belirtmektedir. Burger'a (2006) göre başarılı olmanın zevki, bu insanları güdülemeye yetmez, kötü sonuç almaktan korkmaları bu kişiler için gerçek bir teşvik olur. Benlik değeri teorisi açısından bakıldığında ise bu teori, başarısızlık korkusu yüksek öğrencilerin savunmacı stratejileri benimseme ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtir (Covington, 1992). Bu çalışmada savunmacı kötümser öğrencilerin başarısızlık korkusuna yaptıkları güçlü vurgu Covington (1992) tarafından belirtilen benlik değeri kuramı ile de uyumlu görünmektedir.

Norem (2014), savunmacı kötümserliği kullanan bireylerin hem başarıya yaklaşma hem başarısızlıktan kaçınma motivasyonunda olduğunu belirtmektedir. Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003) da gerçekleştirdikleri nitel görüşmeler sonucunda savunmacı kötümserlerin başarı ihtiyacının yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca del Mar Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro ve Rosário (2017) hem kaçınma hem yaklaşma eğilimindeki öğrencilerin savunmacı kötümserliği kullandığını bulmuştur. Başarı konusunda çalışma yapan teorisyenler, başarı motivasyonu eşlik etmediğinde başarısızlık korkusunun çaba ve performansı azaltıcı olduğunu, fakat başarı motivasyonu eşlik ettiğinde çaba ve performansı kolaylaştırıcı olduğunu göstermişlerdir (Birney vd., 1969; Covington ve Roberts, 1995). Savunmacı kötümserlikte de başarısızlık korkusuna başarı motivasyonunun eşlik ettiği, yani bu iki başarı güdüsünün de savunmacı kötümserlerde yüksek olduğu söylenebilir (Martin vd., 2001a).

Martin (1998), savunmacı kötümserliğin savunmacı beklentiler ve derinlemesine düşünme boyutlarını ayrı ayrı ele almış ve derinlemesine düşünmenin hem başarı yönelimi hem başarısızlıktan kaçınma güdüsünü içerdiğini, savunmacı beklentilerin ise öncelikli olarak başarısızlıktan kaçınmayı yansıttığını bulmuştur. Mevcut çalışmada savunmacı kötümserliği düşük olan katılımcıların motivasyon unsuru, başarısızlık korkusu değil başarı ihtiyacı olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Martin (1998) de savunmacı kötümserliği düşük olan öğrencilerin başarıyla birlikte gelen tatmin hissinden memnun olduklarını ve kendilerini motive eden şeyin bu duygu olduğunu bulmuştur.

Nitel araştırmanın ikinci amacı savunmacı kötümserlerin ve iyimserlerin başarı algılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere katılımcılara başarının anlamı, başarısızlığın anlamı ve ailelerinin başarıya nasıl bir anlam yükledikleri sorulmuştur. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserlerin başarıya yükledikleri anlamı inceleyen herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Mevcut çalışmadaki veriler incelendiğinde ise dikkat çeken bulgular göze çarpmaktadır. Savunmacı kötümserlik düzeyi hem yüksek hem de düşük olan katılımcıların başarıya yükledikleri anlam; saygınlık ve gurur, mutlu olma, insanlara faydalı olma ve emeklerinin karşılığını alma ifadelerinde kesişmektedir. Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek olanlar düşük olanlardan farklı olarak başarıya; hedeflerine ulaşma, iyi bir geleceğe sahip olma ve aileyi mutlu etme anlamlarını yüklemektedirler. Savunmacı kötümserlerin başarının anlamına ilişkin bu vurgularının arasında en çok dikkat çekenin aileyi mutlu etme olduğu düşünülmektedir. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılar başarının anlamını aileyle ilişkilendirmemişlerdir. Savunmacı kötümserlikteki bu vurgunun ailelerinin başarı yönelimli olmasından (Thompson, 2004) ve beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Savunmacı kötümserler başarının iyi bir gelecek anlamına geldiğini belirtmektedir. Savunmacı kötümserlik düzeyi düşük katılımcılarda ise böyle bir vurgu olmadığı gibi başarının göreceli olduğu ve başarısızlığın gelişme için bir yol olduğu vurgusu göze çarpmaktadır.

Ailenin başarıya yüklediği anlam açısından incelendiğinde savunmacı kötümserler ailelerinin başarıya; saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç, kendini geliştirme, iyi bir yaşama sahip olma, etiket sahibi olma anlamlarını yüklediklerini; savunmacı kötümserlik düzeyi düşük olanlar ise ailelerinin başarıya saygınlık ve gurur, yüksek maddi kazanç, mutlu olma ve insanlara faydalı olma anlamlarını yüklediklerini ifade etmiştir. Ailelerin başarıya yükledikleri anlam açısından bir karşılaştırma yapılırsa savunmacı kötümserler ailelerinin, başarıya; iyi bir yaşama sahip olma ve etiket sahibi olma gibi kişisel anlamlar yüklediklerini algımlarken iyimser katılımcılar ailelerinin insanlara faydalı olma ve mutlu olma gibi toplumsal ve duygusal anlamlar yüklediklerini algılamaktadır. Ailelerin başarıya yükledikleri anlamların ya da ailenin başarıya yüklediği anlama ilişkin algının strateji kullanımında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin hem kendi başarısızlıklarına hem de diğer bireylerin başarısızlıklarına yükledikleri anlam çeşitli faktörlere göre şekillenmektedir. Örneğin Zehm (1973), tarihsel olarak başarısızlığa farklı atıflar yapıldığını belirtmektedir. Çalışmasında başarısız çocuklar için kullanılan kelimelerin 1800'lerden 1900'lere değişimini incelemiştir. Bu çalışma incelendiğinde dönemler arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar olduğu da görülmektedir. Bireyler bazı dönemlerde başarısızlığı, çocuğun karakteriyle, bazı dönemlerde yeteneğiyle, bazı dönemlerde de sistem gibi çevresel unsurlarla açıklamaktadır. Başarısızlığın nasıl açıklandığı, başarısızlığa nasıl bir anlam yüklendiğini belirlemektedir. Mevcut çalışmada da savunmacı kötümser ve iyimserlerin başarısızlığa farklı anlamlar yükleyebilecekleri düşünülmüştür. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucuna göre katılımcılar için başarısızlık; mutsuzluk, suçluluk ve utanç, hayal kırıklığı, değersizlik anlamlarına gelmektedir. İyimser katılımcılar başarısızlığı, gelişme için bir yol ve önemsiz bir olgu olarak da görmektedir. Ayrıca savunmacı kötümserler ise başarısızlığı, beklentileri karşılayamama ve bir yenilgi olarak da görmektedirler.

Martin'in (1998) ve Covington'un (1984) da belirttiği gibi başarısızlık korkusu yüksek bireyler başarısızlığı benlik değerine karşı bir tehdit olarak algılamaktadır. Başarısızlıktan kaçmak istemekte ve benlik değerlerini koruyucu stratejiler geliştirmektedirler. Katılımcıların görüşme kayıtları incelendiğinde gerçekten de savunmacı kötümser katılımcıların başarısızlık korkusuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer katılımcılar ise savunmacı kötümserlerden farklı olarak başarısızlığı gelişme için bir yol olarak görmek ve başarısızlık sonucunda derin bir üzüntü hissetmediklerini ve hatta başarısızlığa çok fazla önem vermediklerini belirtmektedirler. Ayrıca bu katılımcılar başarıyı göreceli bir olgu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu katılımcılar başarısızlığı benlik değerine karşı bir tehdit olarak görmemektedirler. Bu nedenle de savunmacı kötümserlik gibi stratejilere ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Savunmacı kötümserliğin akademik başarı bağlamında ele alınması sonucu elde edilen temalardan biri de *başarı yüklemeleridir*. Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan bireyler başarı yüklemeleri açısından karşılaştırılmıştır. İki grup da başarının büyük oranda *çalışma ve çaba göstermeye* bağlı olduğunu ifade etmiştir. Norem (2001a) de savunmacı kötümserlerin başarılarını daha çok çabalarına yükleme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan savunmacı kötümserlerin bakış

açısından başarı; zeka, yetenek, sosyal destek, kendine güven ve kaygıyı kontrol etmeye de bağlıdır. Norem'e (2001b) göre savunmacı kötümserlerin yüklemeleri, iyimserler ya da kötümserler gibi net değildir. Ancak iyi sonuçları da kötü sonuçları da genellikle içsel nedenlere yüklerler. Hem çaba (geçici) hem yetenek (kalıcı) yüklemelere eşit düzeyde dâhil edilir. Diğer taraftan savunmacı kötümserler, bazı görevlerin çok zor olduğunun ve dünyanın tahmin edilemez olduğunun farkındadırlar. Savunmacı kötümserler için bu yüklemeler her sebebin kaygılı hissettirebileceği fakat kontrolün de ele alınabileceği anlamına gelir. Norem'in (2001b) bu ifadeleri çalışmada elde edilen başarı yüklemeleri ile uyumlu görünmektedir.

Başarı yüklemeleri açısından dikkat çeken bir alt tema da *kaygıyı kontrole etmedir*. Bu alt tema savunmacı kötümser katılımcılardan bir kısmının (SK3,6,9) başarılı olmak için kaygıyı kontrol etmeye ihtiyaç duymalarını açığa çıkarması bakımından önemlidir. Çünkü bu bulgu savunmacı kötümserliğin kaygıyı kontrol etmede işlevsel bir strateji olduğu yönündeki görüşleri (Norem ve Cantor, 1989; Norem, 2001b; Peres vd., 2002) açıklar niteliktedir. Bu bulgulara ek olarak iyimser katılımcıların hemen hepsinde karşılaşılan bir tema ise *inanma ve pozitif düşünmedir*. Savunmacı kötümserlerin ise başarıyı böyle bir değişkene yükledikleri görülmektedir. Savunmacı kötümserlerin geçmiş başarılarına rağmen beklentilerini düşük tuttıkları düşünüldüğünde böyle bir alt temanın çıkmamış olması beklenen bir bulgudur. Bu temaya ilişkin bulgular özetlenecek olursa savunmacı kötümserlerin başarılarını hem içsel hem dışsal faktörlere yükledikleri söylenebilir. Benzer şekilde Martin'in (1998) çalışmasında da savunmacı kötümser öğrencilerin başarılarını hem içsel hem dışsal faktörlere yükledikleri bulunmuştur.

Nitel aşamanın amaçlarından biri savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerine yansımalarının incelenmesidir. Bu kapsamda yukarıda sunulan temalarda belirtildiği gibi katılımcılar, bu stratejinin motive olmalarına ve daha çok çalışmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Stratejinin başarı üzerine yansımaları noktasında belirtilebilecek bir tema da savunmacı kötümserliğin başarı ve başarısızlık sonucu hissedilen duygular üzerindeki yansımalarıdır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde başarı sonucunda hissedilenler savunmacı kötümserler için; mutluluk, gurur, tatmin olma, borcunu ödemiş hissetme ve sonuca önem atfetmeme şeklinde

kavramsallaştırılırken iyimserler için; gurur ve mutluluk, tatmin olma ve motive olma şeklindedir.

Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserlerin iyimserlere oranla hissettikleri yaşam memnuniyetinin uzun vadede daha düşük olduğunu (Cantor ve Norem, 1989) ve performanslarının sonucundan daha az tatmin olduklarını belirten çalışmalar (Norem ve Cantor, 1990b; Eronen vd., 1998; Norem ve Illingworth, 1993; Peres vd., 2002) olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada da savunmacı kötümserlerin başarı sonucunda zaman zaman mutluluk ve gurur hissettikleri, zaman zaman da başarıya yeterince önem atfetmedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla savunmacı kötümserlerin genel olarak stratejiyi kullanmayanlara göre tatmin hissini daha az yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca Norem (2001b) başarı sonucunda bir savunmacı kötümserin mutlu ve gururlu hissetmekle birlikte ileriye baktığını belirtmektedir. Mevcut çalışmanın nitel verileri incelendiğinde benzer ifadelerle karşılaşılmıştır: “*Havalara uçmuyorum. Bir mutluluk oluyor ama havalara uçmuyorum. Hani ben şey diye düşünüyorum hayat devam ediyor bu son sınav değil, bu ilk sınav da değil. Hani hayat sen istesen de istemesen de belli bir noktaya kadar devam edecek diyorum. Artık ne gösterirse yaşam...(SK4)*”. Savunmacı kötümserlerin aksine iyimserlerin başarı sonucuna değer verdikleri ve gururlu ve mutlu hissetmenin yanı sıra *motive olmuş* hissettikleri görülmüştür. Bu bulgu da yukarıda sunulan çalışmaların sonuçları ile uyumudur (bknz. Norem ve Cantor, 1990b; Eronen vd., 1998; Norem ve Illingworth, 1993; Peres vd., 2002).

Başarı sonucunda savunmacı kötümserlerin hissettikleri duygular arasında ulaşılan alt temalardan biri de emeklerin karşılığını verme, diğer bir ifadeyle *borcunu ödemiş hissetmedir*. Sınav hazırlık aşamasında öğrenciler okul dışında destekler almakta ve bu destekler aile bütçesini etkilemektedir (Kahveci, 2009). Bu durum öğrencinin kendisinde ve ailesinde başarılı olma beklentisini artırmaktadır. Beklentileri karşılayamama duygusu ise üzerlerinde bir baskı oluşturmaktadır (Saito, 2006). Savunmacı kötümserlerin başarı sonucunda borcunu ödemiş ve emeklerin karşılığını vermiş hissetmeleri, savunmacı kötümserlerden beklentilerin yüksek olduğu ve bu beklentinin onların üzerinde bir baskı oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başarısızlık sonucunda savunmacı kötümser olmayan katılımcıların üzülükleri, suçluluk ve utanç hissettikleri fakat derin bir üzüntü yaşamak ve yıkılmak yerine buna

çok fazla önem atfetmeyecekleri tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada savunmacı kötümser olmayan katılımcıların başarıyı göreceli buldukları ve gelişme için bir yol olarak gördükleri bulunmuştur. Dolayısıyla başarısızlık sonucunda hissedilen duyguların başarı ve başarısızlığa yüklenen anlamla tutarlı olduğu söylenebilir.

Savunmacı kötümserler açısından bakıldığında ise başarısızlık sonrasında hissedilen duyguların, başarısızlık düzeyinin beklenti düzeyine uygun olup olmamasına göre farklılaştığı görülmüştür. Nitel analiz sonuçlarına göre savunmacı kötümserler beklentilerini düşük tutmaktadır ve beklenti düzeylerine uygun bir başarısızlıkla karşılaştıklarında kendilerini hazırlıklı hissetmektedirler. Dolayısıyla başarısızlık düzeyleri beklenti düzeylerine uygun olduğunda başarısızlığın olumsuz etkilerini çok fazla hissetmemektedirler. Savunmacı kötümserliğin başarısızlığın etkilerini hafiflettiği, literatürde de yer bulmaktadır (bkz. Martin vd., 2001a, Norem ve Cantor, 1986b). Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003) da çalışmasında bu bulguya ulaşmıştır. Savunmacı kötümserler beklentilerini düşük tutarak kendilerini başarısızlığa hazırlarlar ve bu strateji onlar için koruyucu bir işlev görür. Savunmacı kötümserliğin kazançlarından ve hatta temelde kullanım amaçlarından biri koruyucu işlevdir (Martin, 1998).

Diğer taraftan savunmacı kötümserler, beklentilerinin altında bir başarısızlıkla karşılaştıklarında derin bir üzüntü, suçluluk ve utanç hissedeceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla başarı düzeyleri, zaten düşük olan beklentilerinin de altına indiğinde stratejinin koruyucu işlevinin etkisini yitirdiği görülmektedir. Belirtilen bu sebeplerle savunmacı kötümserliğin belirli bir düzeye kadar koruyucu olduğu söylenebilir.

Literatürde savunmacı kötümserlerin başarısızlık sonucunda hissettikleri duyguların, başarısızlık düzeyinin beklentilere uygunluğuna göre farklılaştığına ilişkin bir bulguyla karşılaşılmamıştır. Mevcut çalışmada gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler sonucunda savunmacı kötümser katılımcıların başarısızlık sonucu hissettiklerinin, daha önce belirlemiş oldukları beklenti düzeyine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bu bulgunun savunmacı kötümserlik yapısının daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Savunmacı kötümserlik, kaygıyı kontrol etme işlevine sahip bir stratejidir ve başarı üzerindeki yansımalarında bu etkinin de rolü bulunmaktadır. Bu nedenle savunmacı

kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan bireyler kaygı açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Kaygı ile ilgili elde edilen temalar; *kaygı düzeyi*, *kaygının zaman içinde değişimi* ve *kaygının etkileridir*. Kaygı düzeyi temasını oluşturan iki alt tema genel kaygı düzeyi ve değerlendirilme anında kaygı düzeyidir. Savunmacı kötümser katılımcıların genel kaygı düzeyleri yüksektir. İyimser katılımcıların kaygı düzeyleri ise orta düzeyde ya da düşüktür. Literatür incelendiğinde savunmacı kötümserlikle kaygı arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmektedir (Norem ve Cantor, 1986a,b; Sanna, 1996; Spencer ve Norem, 1996). Savunmacı kötümserlik ve kaygı arasındaki pozitif ilişki savunmacı kötümserliğin teorik tanımını desteklemektedir. Norem (2001a) savunmacı kötümserlerin kaygılarını motivasyon olarak kullandıklarını ve daha sonra da bu kaygıyı, hazırlık yapmaya yönelttiklerini belirtmektedir. Peres ve diğerlerine göre (2002), savunmacı kötümserlik stratejisi, kişinin kendisini kaygının negatif etkilerinden korumak ve başarısızlıktan kaçmak için kullanılır. Kaygılı bireyler kaygılı olduklarında iyi plan yapamazlar. İlişkisiz şeyler ve kendi duyguları dikkatlerini dağıtır ve önemli bileşenleri unutabilirler. Savunmacı kötümserler, kötümser beklentilerini ve zihinsel provalarını etkili plan yapabilecekleri aşamaya ulaşmak için kullanabilirler ve buraya ulaştıktan sonra planlardan eylemlere geçebilirler (Norem, 2001b). İyimserlerin kaygı düzeylerinin düşük olması da literatür ile örtüşmektedir (El-Anzi, 2005; Öztürk ve Çetinkaya, 2015).

Değerlendirilme anındaki kaygı düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde ise savunmacı kötümserlerin çoğunun kaygı düzeylerinin düşük, iyimserlerin ise kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Savunmacı kötümserlerin genel kaygı düzeyleri yüksek olmasına rağmen değerlendirme anında kaygılarının düşük olduğu bulgusundan yola çıkılarak savunmacı kötümserlik stratejisinin kaygıyı düzenleyici bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu bulgu literatürde de desteklenmektedir. Değerlendirilme anında kaygı düzeyinin yüksek olduğunu belirten yalnızca bir savunmacı kötümser bulunmaktadır. Bu katılımcının kaygı düzeyinin yüksek olmasının nedeni, başka değişkenlerin etkisiyle stratejiyi kullanamaması olabilir. Aynı zamanda bu değerlendirilme durumunun yüksek risk barındıran bir sınav olması da stratejinin kaygı üzerindeki düzenleyici etkisini azaltmış ya da yetersiz bırakmış olabilir.

Sınava hazırlık süreci içinde kaygının zamanla değişimi incelendiğinde değerlendirilme durumu yaklaştıkça savunmacı kötümserlerin kaygı düzeylerinin azaldığı fark edilmiştir. Aksine iyimserler ise sınav yaklaştıkça kaygı düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde bu bulgunun savunmacı kötümserlerin derinlemesine düşünme süreçlerinin etkisiyle ortaya çıkan bir durum olduğu görülmüştür. Norem'e (2001a) göre savunmacı kötümserler kendilerini endişelendirebilecek her ihtimal için plan yaparlar. Olasılıkları defalarca düşünürler. Bu durum, akıllarında bir plan oluşmaya başladıkça kaygılarının yavaş yavaş azalmasına yardım eder.

Bir başka çalışmada da zihinsel provaların etkisinin incelenmesi için savunmacı kötümserlerle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda savunmacı kötümserlere zekâ testi türü bir sınava tabi tutulacakları söylenmiştir. Test öncesinde grubun yarısından, gerçekleştirebilecek sonuçların neler olabileceğine dair bir liste yapmaları istenmiştir. Grubun diğer yarısı ise genel derinlemesine düşünme süreçlerini engelleyecek sekreteryaya işleri ile uğraştırılmıştır. İki gruba da ne kadar heyecanlı oldukları ve teste dair ne kadar kontrollü hissettikleri sorulmuştur. Ayrıca katılımcılar kaygılarının deney süresince değişimlerini objektif bir yöntemle ölçmek için psikolojik uyarılmalarını gösteren makinelere bağlanmışlardır. Beklendiği gibi savunmacı kötümserlerin kaygı düzeyi stratejik iyimserlerden daha fazla; kontrol hisleri de daha az bulunmuştur. Fakat bu kaygıya rağmen genel stratejilerini kullanmalarına izin verildiğinde en az stratejik iyimserler kadar başarılı olmuşlardır. Derinlemesine düşünme süreçlerini önleyecek bir müdahalede bulunulduğunda ise performansları düşmüştür. Stratejilerini kullanan savunmacı kötümserlerin psikolojik uyarılmaları başlangıçta yüksektir. Zihinsel provalar süresince bu düzey tepe noktaya çıkmıştır. Gerçek performans sergilemek zorunda olduklarında ise azalmıştır. Dolayısıyla kaygının savunmacı kötümserlerin performansını engellememesi şaşırtıcı değildir. Çünkü performans sergileyecekleri zaman geldiğinde kadar artık o kadar da kaygılı hissetmemektedirler. Bu durumun tersi de sonuçları düşünceleri engellenen savunmacı kötümserler için doğrudur. Kaygı düzeyleri başlangıçta yüksektir, zihin dağıtıcı başka bir görevle ilgilendikleri sürede düşer, performans sırasında da çok yüksektir (Norem, 2001b). Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulguları literatür eşliğinde değerlendirilecek olursa savunmacı kötümserlerin kaygı düzeylerinin zamanla azalmasının nedeninin

derinlemesine düşünme süreci sayesinde savunmacı kötümserlerin nelerle karşılaşabileceklerini zihinlerinde canlandırmaları ve önlemler olarak yaklaşmakta olan değerlendirme durumu üzerindeki kontrol hislerini artırmaları olabilir.

Nitel aşamada elde edilen son tema *kaygının etkileridir*. Kaygının savunmacı kötümserleri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Norem ve Cantor (1986b) savunmacı kötümserlerin bu stratejiyi, kaygının zayıflatıcı etkisini motive edici bir güce dönüştürebilen bir kaygıyla baş etme yöntemi olarak kullandığını belirtmektedir. Savunmacı kötümserlik kaygının bireylerin aleyhine olmasını değil, onlar için işe yarar hale gelmesini sağlayan bir stratejidir (Norem ve Chang, 2002). Ayrıca kaygıları yatıştırılmaya çalışıldığında ya da kötümser düşünceleri engellendiğinde savunmacı kötümserlerin performanslarının ve başarılarının bundan olumsuz etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Norem ve Illingworth, 1993, 2004).

Scovel (1978), kaygı üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda kaygının; öğrenme sürecinde başarıya ulaşmayı engelleyen olumsuz kaygı (debilitating anxiety) ve başarının elde edilmesine katkı sağlayan olumlu kaygı (facilitating anxiety) şeklinde ele alınmasını önermiştir. Olumlu kaygı; öğrencileri öğrenme sürecine karşı motive eden, istek, çaba ve performansı artırıcı yönde fayda sağlayan kaygı türüdür. Bu çerçeveden bakıldığında strateji sayesinde savunmacı kötümserlerin kaygılarının olumlu kaygıya dönüşmüş olduğu düşünülebilir. Norem ve Chang'e (2002) göre bir savunmacı kötümser beklentilerini düşürerek üzerindeki baskının bir kısmını kaldırır ve bu da bireyin daha az kaygılı hissetmesini sağlar. Zihinsel prova süreci de savunmacı kötümserlerin kaygılarını etkili bir şekilde işleve koymalarına ve olumlu motivasyona dönüştürmelerine yardım eder. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun Norem ve Chang'in (2002) açıklaması ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca Wine'a (1971) göre sınav kaygısı dikkati etkilemektedir. Sınav öncesinde ve sınav sırasında tamamen sınav üzerine yoğunlaşması gereken dikkat kişinin kendi düşüncelerine ya da sınava dair çeşitli değişkenlere bölünmektedir. Bu durum da performansı olumsuz etkilemektedir. Savunmacı kötümserler kendileriyle ilgili ya da sınavla ilgili değişkenleri değerlendirilme anından daha önce düşünüp zihinlerinde canlandırmaktalar ve sınav anında bu tür düşüncelere kapılmamaktalar. Savunmacı kötümserliğin kaygıyı düzenleyici etkisinin kaynağını bu noktadan aldığı düşünülmektedir.

5.2.3. Genel Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma; savunmacı kötümserlik, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenlerinin bir arada ele alındığı ilk çalışmadır. Bu çalışma ile savunmacı kötümserlik, Türkiye bağlamında ilk kez incelenmiş ve lise öğrencilerinin savunmacı kötümserliği kullanma eğilimleri araştırılmıştır. Gerçekleştirilen nicel analizler sonucunda lise son sınıf öğrencilerinin savunmacı kötümserliği kullandığı tespit edilmiştir. Savunmacı kötümserliğin demografik değişkenlerden; cinsiyet, okul türü ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ardından regresyon analizi ile bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik değişkenlerinin savunmacı kötümserliği açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra korelasyon analizleri kullanılarak savunmacı kötümserlik ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. Üniversiteye giriş sınavı puanları (LYS) ve lise mezuniyet puanları olmak üzere iki farklı akademik başarı puanı ile savunmacı kötümserlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ardından gerçekleştirilen nitel çalışma ile savunmacı kötümserlik yapısı üzerinde daha derin bir anlayış kazanmanın yanı sıra savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını incelemek ve nicel aşamada savunmacı kötümserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair ulaşılan sonuçları açıklamak amaçlanmıştır.

Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde savunmacı kötümserlik yapısının; kaygı, düşük beklentilere eşlik eden inanç ve sonuca ve koşullara dair derinlemesine düşünmeyi sağlayan bilişsel esneklik ile kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Beklentinin zaman içinde değişimi, düşük beklentilerine rağmen yapabileceğine inanma ve bilişsel esnekliğin yordayıcı rolü; savunmacı kötümserlik yapısı açısından yeni bulgulardır. Aynı zamanda stratejinin koruyucu işlevinin beklenti düzeyi ile başarısızlık düzeyi arasındaki ilişkiye göre belirlendiği bulgusu da çalışma sonucunda elde edilen dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca savunmacı kötümserliğin derinlemesine düşünme boyutunun belirsizliği azalttığı bulunmuştur. Bu noktadan hareketle savunmacı kötümserlikle kontrol hissi arasındaki ilişkinin belirsizliğin azalması aracılığıyla sağlanabileceği düşünülebilir.

Nicel aşamada neden ilişki çıkmamış olabileceğine dair gerçekleştirilen incelemeler kapsamında katılımcıların, akademik başarının hangi değişkenlere bağlı olduğuna dair algıları incelenmiştir. Savunmacı kötümser olup olmamasına bağlı olmaksızın

katılımcıların hemen hepsi akademik başarının en temelde *çalışmaya ve çaba göstermeye* bağlı olduğunu belirtmiştir. Nicel aşamada akademik başarı ile araştırmanın diğer değişkenleri arasında ilişki çıkmamasının nedeni mevcut çalışmanın kişisel ve psikolojik değişkenlerle sınırlı olması olabilir. Üniversiteye giriş sınavı ve orta öğretime geçiş sınavı gibi yüksek risk barındıran sınavlarda başarı daha çok akademik değişkenlere bağlıdır. Nitekim Ersöz (2018) tarafından yapılan çalışmada da akademik değişkenlerin (akademik öz yeterlik ve başarı yönelimi) ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) puanlarındaki varyansın %68'ini açıkladığı; psikolojik dayanıklılık, durumluk kaygı ve sürekli kaygı değişkenlerinin ise daha önce açıklanan varyansa yalnızca %3 katkı yaptığı sonucu elde edilmiştir. Akademik değişkenlerin yordayıcı ilişkisinin psikolojik değişkenlerden daha güçlü olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada sınav puanlarının akademik destek alma oranına ve ders çalışma süresine göre farklılaştığı ve bu farklılığın daha uzun süre çalışanlar ve daha fazla destek alanlar lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla sınav başarısında, akademik değişkenlerin psikolojik değişkenlerden daha önemli olduğu söylenebilir. Savunmacı kötümserlik, akademik değişkenlerle birlikte ele alındığında başarı açısından farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Çalışma sonucunda kaygı düzeyi yüksek bazı bireylerin bu kaygılarını kontrol etmek, kendilerini hazırlıklı hissetmek, kendilerinin ve çevrelerindeki bireylerin hayal kırıklığını önlemek/azaltmak gibi amaçlarla değerlendirilme durumları öncesinde beklentilerini düşük tuttukları ve sonuca dair çeşitli alternatifleri zihinlerinden geçirdikleri bulunmuştur. Bu bireyler böylece yaklaşan duruma ilişkin belirsizliği azaltmakta ve daha fazla kontrol hissetmektedirler. Beklentilerini düşük tutmakla birlikte içlerinde başarabileceklerine dair bir inanç da taşımaktadırlar. Bu nokta, savunmacı kötümserleri, kötümserlerden ve depresiflerden ayırmada yol gösterici olabilir. Savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek bireylerin başlangıçta kaygı düzeyleri çok yüksekken zaman içinde sınav yaklaştıkça kaygılarının azalması, bu stratejinin kaygıyı kontrol etme işlevine sahip olduğuna kanıt olarak sunulabilir.

Nitel analizler sonucunda da katılımcılar, savunmacı kötümserliği akademik başarı bağlamında işlevsel bulduklarını ve stratejik olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Stratejinin kazançları ve bedelleri incelendiğinde katılımcıların kazançları daha çok vurguladıkları dikkat çekmektedir. Literatür taramasında belirtildiği gibi savunmacı kötümserlik üzerindeki herhangi bir manipülasyon öğrencilerin başarı düzeylerini

olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan stratejinin bedellerinin de olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle savunmacı kötümserliğin bir kişilik özelliği haline gelmesinden ziyade bir strateji olarak kullanılması ve kullanımına dair farkındalığın geliştirilmesi; zararlı etkilerinden korunup, stratejik faydaların elde edilmesini dolayısıyla en etkili şekilde kullanımını sağlayabilir. Bu noktada stratejiye ve bedellerine dair farkındalık kazan(dır)mak önem arz etmektedir. Öğrencilerin stratejilerin hangi durumlarda ne tür yararlarının ve zararlarının olabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerekmekte ve bu noktada eğitimin paydaşlarına ve ruh sağlığı çalışanlarına özellikle de okul psikolojik danışmanlarına görevler düşmektedir.

Savunmacı kötümserliğin ya da iyimserliğin doğrudan başarı ya da başarısızlığa yol açtığını söylemek zordur. Bu stratejilerin başarı üzerinde etkili olan kaygı ve motivasyon gibi değişkenler üzerinden başarıyı etkilediği söylenebilir. Bireyler stratejik olarak iyimserliği ve kötümserliği seçebilirler. Diğer yolu bireye dayatmak yerine seçtiği strateji konusunda özellikle de stratejinin bedelleri konusunda farkındalık kazandırarak bilinçli seçimler yapmalarını ve olası zararlarını önlemelerini sağlamak daha işlevsel olabilir.

5.3. Öneriler

Aşağıda araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik oluşturulan öneriler sunulmaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitimciler ve aileler, beklenti düzeyini düşük tutan ya da kötümser görünen her bireyi doğrudan “karamsar” ya da “kötümser” gibi ifadelerle etiketlemek yerine bireylerin duygu ve düşüncelerinin altında farklı amaçlar olabileceğini göz ardı etmemelidirler. Bu noktada ailelere çeşitli bilgilendirmeler yapılması faydalı olacaktır.
- Alanda çalışan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler akademik hayatın her alanında ve her döneminde özellikle yüksek risk taşıyan sınavlara hazırlık döneminde bulunan öğrencilerin farklı stratejiler kullanabileceklerini göz ardı

etmemelidir. Bireyi tanıma ve bireyin kendini tanmasına rehberlik etmede savunmacı kötümserlik gibi stratejileri göz önünde bulundurmalıdır.

- Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler farklı stratejilerin etkilerine dair danışanlarını bilinçlendirmelidir. Stratejilerin kullanımı, kazançları ve bedelleri konusunda farkındalık kazandırma noktasında rehberlik etmelidir.
- Çalışmada ailelerin beklentilerinin öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturduğu ve öğrencilerin bu baskıyla baş etmek için savunmacı kötümserlik gibi stratejilerden yararlandıkları bulunmuştur. Dolayısıyla ebeveynler ve eğitimciler beklentilerinin doğurduğu bu etki konusunda bilgilendirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlgili literatürde savunmacı kötümserlik gibi stratejilerin oluşumunun ve etkilerinin kültürden bağımsız olmadığı belirtilmektedir. Bu araştırma Türkiye’de savunmacı kötümserliği inceleyen ilk çalışmadır. Dolayısıyla Türk kültüründe savunmacı kötümserlik stratejisinin nasıl oluştuğu, nasıl kullanıldığı ve etkilerinin neler olduğunun daha kapsamlı incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilen bu noktalar derinlemesine bir şekilde gömülü teori vb. araştırma desenleri ile çalışılarak araştırılabilir.
- Literatürde savunmacı kötümserliğin benliği koruma amacıyla kullanılan bir strateji olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ise bu amaca ek olarak çevredeki bireylerin beklentilerini düzenleme ve hayal kırıklığını önleme amacına da hizmet ettiği bulunmuştur. Bu noktada savunmacı kötümserliğin benliği korumayı amaçlayan bir strateji mi yoksa izlenim yönetimini amaçlayan manipülatif bir çaba mı olduğu detaylı bir şekilde incelenebilir.
- Savunmacı kötümserlik değerlendirilme durumlarında kullanılan bir stratejidir. Fakat bazı değerlendirilme durumları savunmacı kötümserliğin kullanımını tetiklemektedir. Bu çalışmada savunmacı kötümserliğin kişisel, önemli ve kontrol edilebilir durumlarda kullanıldığı bulunmuştur. Değerlendirilme durumunun hangi özelliklerinin savunmacı kötümserlik stratejisini açığa çıkardığı daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir.

- Savunmacı kötümserlik gibi bilişsel stratejilerin gelişim sürecinin ve etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Savunmacı kötümserlik yapısının daha iyi anlaşılması için farklı yaş gruplarındaki bireylerde ve farklı bağlamlarda nasıl bir örüntüye sahip olduğu ve etkilerinin neler olduğunun incelenmesi önerilmektedir.
- Savunmacı kötümserlik gibi stratejilerin kullanımında ailelerin rolünün incelenmesi ve bu incelemenin özellikle ailelerin başarıya yükledikleri anlam çerçevesinde yapılması önerilmektedir.
- Savunmacı kötümserliğin bireylerin kaygı düzeyi ile ilişkili olduğu bu çalışmada elde edilen ve ilgili alan yazında desteklenen bir bulgudur. Diğer taraftan yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler savunmacı kötümserliğin, bireylerin ebeveynlerinin kaygı düzeyleri ile de ilişkili olabileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle savunmacı kötümserliği, bireylerin ebeveynlerinin kaygı düzeyleri ile birlikte ele alan çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Çalışmada kaygı düzeyi yüksek bireyler, savunmacı kötümserliğin kaygı düzenleme, kontrol hissini kazanma ve motive olma gibi yararlarının olduğunu ve bu nedenlerle savunmacı kötümserliği kullandıklarını belirtmişlerdir. Savunmacı kötümserlik sayesinde sağlanan bu yararların, bedeli olmayan farklı yöntemlerle sağlanıp sağlanamayacağı incelenebilir.
- Ders çalışma alışkanlıkları gibi sınava hazırlık sürecindeki akademik değişkenler bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bireylerin sınava hazırlanma biçimlerinin savunmacı kötümserlik stratejisine etkisini ya da hazırlanma biçimleri ve savunmacı kötümserliğin başarı üzerindeki ortak etkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Kısa-uzun dönem hazırlık gerektiren testler ile yüksek risk barındıran-öğretmen yapımı standart testler kıyaslandığında, savunmacı kötümserliğin öğrencilerin başarıları ve duygu durumları üzerindeki etkilerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenebilir.

- Savunmacı kötümserlik stratejisinin kazançlarının ve bedellerinin daha detaylı incelenmesi için kendini sabotaj, iyimserlik ve stratejik iyimserlik gibi stratejilerle karşılaştırılmalı olarak çalışılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: teachers opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18-29.
- Adana, F. & Kaya, N.(2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2) 35-42.
- Adelson, B. (1984). When Novices Surpass Experts: The Difficulty of a Task May Increase With Expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 10, 483-495.
- Adler, A. (1935). Hayat sorunlarını karşılamada tipoloji. A. Adler (Ed.), *Psikolojik aktivite: Üstünlük ve toplumsal ilgi içinde* (s. 79-85). (B. Çorakçı, Çev.). İstanbul: Say Yayınevi.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Alkış, N. (2015). *In partial fulfillment of the requirements of for the degree of doctor of philosophy in the department of information systems*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alloy, L. B., & Ahrens, A. H. (1987). Depression and pessimism for the future: biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others. *Journal of personality and social psychology*, 52(2), 366-378.
- Alper, A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasında ilişkilinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Alyaparak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Anastasi, A. (1961). *Psychological testing*. (2nd ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, P., Anderson, V., & Lajoie, G. (1996). The tower of London test: Validation and standardization for pediatric populations. *The Clinical Neuropsychologist*, 10(1), 54-65. doi: 10.1080/13854049608406663.
- Anderson, S. B., & Sauser, W. I., Jr. (1995). Measurement of test anxiety: An overview. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 15-33). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Anzai, Y., & Yokoyama, T. (1984). Internal models in physics problem solving. *Cognition and Instruction*, 1(4), 397-450.
- Arthur, W., & Graziano, W. G. (1996). The five-factor model, conscientiousness, and driving accident involvement. *Journal of personality*, 64(3), 593-618.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimserlik eğitim programının 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, G. (2017). *Bilişsel sınav kaygısı modelinin test edilmesi psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi yoluyla ruminasyon, kendini affetme, mükemmeliyetçi düşünceler ve bilişsel ayrışmanın rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(2), 2-9.
- Aydilek Çiftçi, M. (2017). *Erken çocukluk döneminde aile işlevselliğinin, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak sosyal problem çözme becerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Bacanlı, H. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 261-279.
- Bai, Y. (2011). *Studies on the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school*. Unpublished master's thesis, Hebei University.
- Baltaş, A. (2005). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (1996). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barbey, A. K., Colom, R. & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *NeuroImage*, 82, 547-554.
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., & Piotrowski, M. (2002). Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 43.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Başarır D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 40, 69-79.

- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). Positive affect and flexibility: Overcoming the precedence of global over local processing of visual information. *Motivation and Emotion*, 29(2), 123-134.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford Press.
- Baumgardner, A. H., & Brownlee, E. A. (1987). Strategic failure in social interaction: Evidence for expectancy disconfirmation processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 525-535.
- Baymur, F. (1996). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A., T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Pres.
- Beck, A. T., Emery G., & Greenberg R. L. (1996). Cognitive Therapy for evaluation anxieties. In C. G. Lindmann (Eds.), *Handbook of the treatment of the anxiety disorders*, (2nd ed.), (pp. 235-260.). Northvale, NJ, Jason Arnsion Inc.
- Beck, C. T. (2013). Descriptive phenomenology. In C. T. Beck (Eds.). *Routledge international handbook of qualitative nursing research* (pp. 133-144). New York: Routledge.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Beery, R. G. (1975). Special feature: Fear of failure in the student experience. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 191-203.
- Benjamin, M. N. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Pyschology*, 73(6), 816-824.
- Benson, J., & Bandalos, D. L. (1992). Second-order confirmatory factor analysis of the reactions to tests scale with cross-validation. *Multivariate Behavioral Research*, 27(3), 459-487.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berg, E. A. (1948). A simple objective technique for measuring flexibility in thinking. *Journal of General Psychology*, 39, 15-22.
- Berger, A. (2006). *High-stakes testing and its relationship to stress between rural and urban elementary school teachers*. Doctoral dissertation, Walden University. (Umi No. 3237580).

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405-417.
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (2000). Personality, nonverbal behavior, and interaction quality in female dyads. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 278-292.
- Berry, S. R. (2007). *An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville, Kentucky.
- Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(3), 142-157.
- Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(3), 343-353.
- Birney, R.C., Burdick, H., & Teevan, R.C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand.
- Biswas-Diener, R., & Wiese, C. W. (2018). Optimal levels of happiness. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2010). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28, 561-571.
- Blaye, A., & Bonthoux, F. (2001). Thematic and taxonomic relations in preschoolers: the development of flexibility in categorization choices. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 395-412.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301. doi: 10.1080/03634527409378103.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bohart, A. C. (2002). Focusing on the positive, focusing on the negative: Implications for psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, 58(9), 1037-1043.
- Bonino, S., & Cattelino, E. (1999). The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-

- operation with peers. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 19-36.
- Boyacıoğlu, N. & Küçük, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Brand, C. R. (1994). Open to experience-closed to intelligence: Why the “Big Five” are really the “Comprehensive Six.” *European Journal of Personality*, 8(4), 299-310. doi:10.1002/per.2410080407.
- Bridges, K. R. (2001). Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? *Personality and Individual Differences*, 31, 723-730.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Buhr, K., & Dugas M. J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric properties of the english version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945.
- Bunevicius, A., Katkute, A., & Bunevicius, R. (2008). Symptoms of anxiety and depression in medical students and in humanities students: relationship with big-five personality dimensions and vulnerability to stress. *International Journal of Social Psychiatry*, 54(6), 494-501.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. *CBE-Life sciences education*, 6(1), 9-20.

- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Lavalee, L. F., Katz, I. M., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Campbell, L., Simpson, J. A., Stewart, M., & Manning, J. (2003). Putting personality in social context: Extraversion, emergent leadership, and the availability of rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1547-1559.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). Cognitive flexibility. In W. Karwowski, (Eds.), *International encyclopedia of ergonomics and human factors*. https://www.researchgate.net/publication/272022148_Cognitive_Flexibility adresinden edinilmiştir.
- Canas, J. J., Quesada, J. F., Antoli, A., Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Canedo, M. D. M. F., Rodríguez, C. F., Fernández, B. R., & Arias, A. V. (2018). Defensive pessimism, self-esteem and achievement goals: A person-centered approach. *Psicothema*, 30(1), 53-58.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: 'Having' and 'doing' in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cantor, N., & Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social cognition*, 7(2), 92-112.
- Cantor, N., & Harlow, R. E. (1994). Personality, strategic behavior, and daily-life problem solving. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 169-172.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Oxford, England: Basic Books.
- Cardell, A., Wong, J., & Scott, V. (b.t.). *Development of a measure of defensive pessimism in academic situations*. http://www.psych.armstrong.edu/faculty/Scott/research/rp/Defensive_Pessimism.pdf adresinden 23 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Carstensen, L. L., & Charles, S. T. (2003). Human aging: Why is even good news taken as bad? In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology* (pp. 75-86). Washington, DC: American Psychological Association.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cattell, H. E. P. (2001). The sixteen personality factor (16PF) questionnaire. In W. I. Dorfman & M. Hersen (Eds.), *Understanding psychological assessment* (pp. 187-215). New York: Plenum.
- Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. C. M. (2001). Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, 37, 715–730. doi: 10.1037//0012-1649.37.5.715.
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18(2), 258-263.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality* 37(4), 319–338.
- Chan, R. C. K., Shum, D., Toulopoulou, T., & Chen, E. Y. H. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 201–216.
- Chang, E. C. (1996). Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 113–123.
- Chang, W. C., & Sivam, R. W. (2004). Constant vigilance: Heritage values and defensive pessimism in coping with severe acute respiratory syndrome in Singapore. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 35-53.
- Chaplin, T. M., Gillham, J. E., & Seligman, M. E. (2009). Gender, anxiety, and depressive symptoms: A longitudinal study of early adolescents. *The Journal of early adolescence*, 29(2), 307-327.
- Cizek, G. J. (2001). Cheating to the test. *Education Matters Journal*, 1(1), 40-47.

- Cloninger, S. (2004). *Theories of personality: Understanding persons*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education, 19*(2), 83-101.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: A contemporary journal, 4*(1), 67-100.
- Colvin, C. R., & Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin 116*(1), 3-20.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of personality and social psychology, 68*(6), 1152-1162.
- Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 7*, 275-302.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and individual Differences, 12*(9), 887-898.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: a six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of personality and social psychology, 54*(5), 853-863.
- Côté, S. & Moskowitz, D. S. (1998). On the dynamic covariation between interpersonal behavior and affect: prediction from neuroticism, extraversion, and agreeableness. *Journal of personality and social psychology, 75*(4), 1032-1046.
- Covington, M. V, & Roberts, B. W (1995). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 157-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 5-20. <http://www.jstor.org/stable/1001615> adresinden edinilmiştir.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyne, J. C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of abnormal psychology*, 85(2), 186-193.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, P. L. (2008). *Mixed methods reader*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W., Clark, P. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. (pp. 189-209). California: Sage Publication.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self- esteem: Contingencies of self- worth and self- regulation. *Journal of personality*, 74(6), 1749-1772.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M. & van der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: A Developmental Study of Cognitive Flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443-455.
- Crystal, D. S., Parrott, W. G., Okazaki, Y., & Watanabe, H. (2001). Examining relations between shame and personality among university students in the United States and Japan: A developmental perspective. *International Society for the Study of Behavioral Development*, 25, 113-123.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. doi: 10.15390/EB.2014.3466.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). The Relation between cognitive flexibility and academic, social and emotional self-efficacy beliefs among adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). 347-354.
- Çelik-Örücü, M. (2013). Psychometric evaluation of the Turkish version of the defensive pessimism scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 115-130.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86-102.
- Dağ, İ. & Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 240-247.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in fear and anxiety. *Annual review of neuroscience*, 15(1), 353-375.
- Davison, C. G. & Neale, J. M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. (I.Savaşır. Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Defensive Pessimism. (2004). In W. Craighead & C. Nemeroff (Eds.), *The Concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. Hoboken, NJ: Wiley.http://search.credoreference.com/content/entry/wileypsych/defensive_pessimism/0 adresinden 15 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety In I. G. Sarason (Eds.), *Test anxiety: theory, research, and applications*. (pp. 111–124). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- del Mar Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., Rigueiro, B., & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 88, 236-241. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.029.
- del Mar Ferradás, M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135.
- del Valle, C. H. C., & Mateos, P. M. (2008). Dispositional pessimism, defensive pessimism and optimism: The effect of induced mood on prefactual and counterfactual thinking and performance. *Cognition and emotion*, 22(8), 1600-1612. doi: 10.1080/02699930801940289.
- Dember, W. N., & Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test-retest reliability and relations with happiness and religious commitment. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27(4), 365-366.

- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Demirbaş, N. (2014). *Üst-düzey kişilik ve yaşamda anlam: temel psikolojik ihtiyaçların rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeMoss, K. (2002). Leadership styles and high-stakes testing. *Education and Urban Society*, 35(1), 111-132.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Devasagayam, R. (2014). *How do self-handicapping strategies influence the purchasing experiences of consumers?*. Marketing Management Association, 26-28 Mart 2014, (35-39). <http://www.mmaglobal.org/publications/Proceedings/2014-MMA-Spring-Conference-Proceedings.pdf> adresinden 11 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Struss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). New York: Oxford University Press.
- Dick, A. S. (2005). *The Development of Cognitive Flexibility*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, USA.
- Dick, A. S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34.
- Dickstein, D. P., & Leibenluft, E. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents: Boundaries Between Normalcy and Bipolar Disorder. *Development and Psychopathology*, 18(84), 1105-1131.
- Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440. doi:10.1146/annurev.ps.41.020190.002221.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Doan, B. D., & Gray, R. E. (1992). The heroic cancer patient: A critical analysis of the relationship between illusion and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24, 253–266.
- Doğan Laçın, B. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Donnellan, M. B. & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23(3), 558-566. doi:10.1037/a0012897.
- Dökmen, Ü. (1992). *TC Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, Gelişmesi, Çalışmaları*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Dugas, M.J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R.G. Heimberg, C.L. Turk & D.S. Mennin (Eds.), *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice*. (pp. 143-163). New York: Guilford Press.
- Dunleavy, K. N. & Martin, M. M. (2006). A convergent validity study of the Decision-Making Collaboration Scale. *North American Journal of Psychology*, 8, 339-344.
- Durna, U. (2005). A tipi ve B tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290.
- Eid, M., & Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. New York, NY: Guildford Press.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(1), 95-104.
- Eling, P., Derckx, K., Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the wisconsin card sorting test. *Brain and Cognition*, 67, 247-253.
- Elliot A. J. Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(4), 628-664.
- Ellis, A. (1975). *Humanistic psychotherapy: Therational-emotive approach*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. Flett & P., L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC:American Psychological Association.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company.
- Eppley, K. R., Abrams, A. I., & Shear, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta- analysis. *Journal of clinical psychology*, 45(6), 957-974.
- Epsy, K. A. (1997). The Shape School: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 13, 495-499.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
- Erkan S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız, Gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser Matbaası.
- Ersöz, O. (2018). *Psikolojik ve akademik değişkenlerin temel eğitimsen ortaöğretime geçiş sınav başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28.

- Eysenck W. M. (1979). Anxiety, Learning and Memory: A Reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13*, 363-385.
- Eysenck, M. W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. Hove, Erlbaum.
- Eysenck, S. B., & Long, F. Y. (1986). A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(1), 124-130.
- Fazio, N. M., & Palm, L. J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. *Psychological Reports, 83*, 159-162.
- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 13*(2), 129-144.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion, 21*(2), 147-163.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Figueroa, I. J., & Youmas, R. J. (2013). *Failure to maintain set: Measure of distractibility or cognitive flexibility?*. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 57th Annual Meeting, 57(1), 828-832.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin, 116*, 39-66.
- Frensch, P. A. & Strenberg, R. J. (1989). Expertise and Intelligent Thinking: When is it Worse to Know Better? In *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (R. J. Strenberg Eds.). 157-188. NY: Psychology Press.
- Freud, S. (1994). *Psikanalize Giriş Dersleri*. (Cilt 1). (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki yayıncılık (Orijinal baskı tarihi 1917).
- Fried-Buchalter, S. (1992). Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon: A factor analytic approach to convergent and discriminant validity. *Journal of Personality Assessment, 58*, 368-379.
- Fu, F. & Chow, A. (2017). Traumatic exposure and psychological well-Being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma, 22*(1), 24-37. <http://dx.doi.org/10.1080/15325024.2016.1161428>.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences 14*, 49-66.

- Gable, P. A., & Harmon-Jones, E. (2010). The effect of low versus high approach-motivated positive affect on memory for peripherally versus centrally presented information. *Emotion, 10*, 599-603.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia, T., Matula, J.S., Harris, C.L., Egan-Dowdy, K., Lissi, M.R., & Davila, C. (1995). *Worriers and procrastinators: Differences in motivation, cognitive engagement, and achievement between defensive pessimists and self-handicappers*. Paper presented at Annual American Educational Research Association Conference, San Francisco, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383771.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gaspar, K., Lozinski, R. H., & LeBeau, L. S. (2009). If you plan, then you can: How reflection helps defensive pessimists pursue their goals. *Motivation and Emotion, 33*(2), 203-216.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. London: Pearson Higher Ed.
- Geçtan, E. (1990). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Maya Yayınları.
- Gibb, B. E., Zhu, L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (2002). Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation. *Cognitive therapy and research, 26*(3), 309-315.
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S., & Kenworthy, L. (2000). *BRIEF – Behavior Rating Inventory of Executive Function. Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *The American Psychologist, 48*(1), 26-34.
- Goldberg, L. R., & Somer, O. (2000). The hierarchical structure of common Turkish person-descriptive adjectives. *European Journal of Personality, 14*(6), 497-531.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment, 4*(1), 26-42.

- Goldstein, K. (1943). Concerning rigidity. *Character and Personality; A Quarterly for Psvchodiagnostic and Allied Studies*, 11, 209-226.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel Çev.). (14. bs.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodhart, D. E. (1985). Some psychological effects associated with positive and negative thinking about stressful event outcomes: Was Pollyanna right. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 216-232.
- Goodhart, D. E. (1986). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 117-124.
- Gordon, R. A. (2008). Attributional style and athletic performance: Strategic optimism and defensive pessimism. *Psychology of sport and exercise*, 9(3), 336-350.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing: The challenge and opportunity of the inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 61-76.
- Grant, D. A., & Berg, E. A. (1948). A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in a weigl-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 404- 411.
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate behavioral research*, 26(3), 499-510. doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Greve, K. W., Stickle, T. R., Love, J. M., Bianchini, K. J., & Stanford, M. S. (2005). Latent structure of the wisconsin card sorting test: A confirmatory factor analytic study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20, 355-364.
- Gunthert, K. C., Cohen, L. H., & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of personality and social psychology*, 77(5), 1087-1100.
- Güler, D. (1989). Kişilik kavramı ve çocuk kişiliği. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 6(6), 285-294.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik Düzeyleri, *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.

- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.
- Gümüş (1997). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdogan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Uğur, A. & Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 77-85.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 2071-2085.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). SEM: An introduction. *Multivariate data analysis: A global perspective*, 629-686.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Klein, S. P. (2003). *Making sense of test based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hancock, D. R. (2001). Effect of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 287-291.
- Hanes, K. R., Andrewes, D. G., & Pantelis, C. (1995). Cognitive flexibility and complex integration in Parkinson's disease, Huntington's disease, and Schizophrenia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1, 545-553.
- Harlen, W., & Deakin-Crick R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 169-207.
- Harris, G. M., & Johnson, S. B. (1983). Coping imagery and relaxation instructions in a covert modeling treatment for test anxiety. *Behavior Therapy*, 14(1), 144-157.
- Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L., & Schrag, J. L. (1988). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199.
- Hazlett, A., Molden, D. C., & Sackett, A. M. (2011). Hoping for the best or preparing for the worst? Regulatory focus and preferences for optimism and pessimism in predicting personal outcomes. *Social Cognition*, 29(1), 74-96.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Heine, S. J. (2001). Self as cultural product: An examination of East Asian and North American selves. *Journal of Personality*, 69, 881-905.

- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of humanistic psychology, 44*(1), 9-46.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research, 58*(1), 47-77.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2007). *Research design in counseling: Research, statistics, & program evaluation*. Cengage Learning.
- Hergüner, S. (2016). *Trait emotional intelligence and big five personality traits as predictors of academic success in efl classes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hill, A. (2008). *Predictors of Relationship Satisfaction: The Link Between Cognitive Flexibility, Compassionate Love and Level of Differentiation*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, Los Angeles, USA.
- Hillier, A., Alexander, J. K., & Beversdorf, D. Q. (2006). The Effect of Auditory Stressors on Cognitive Flexibility. *Neurocase, 12*, 228-231.
- Hirabayashi, K. E. (2005). *The role of parental style on self-handicapping and defensive pessimism in Asian American college students*. Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "just a man's game?" *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1131-1141.
- Houston, D. M. (1994). Gloomy but smarter: The academic consequences of attributional style. *British Journal of Social Psychology, 33*, 433-441.
- Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality, 74*, 1507-1526. <https://www.researchgate.net/publication/6712705> adresinden edinilmiştir.
- Hughes, C. (2002). Executive functions and development: Emerging themes. *Infant and Child Development, 11*(2), 201-209.
- Ingram, R. E., & Hollon, S. D. (1986). Cognitive therapy for depression from an information processing perspective. In R. E. Ingram (Ed.), *Personality, psychopathology, and psychotherapy series. Information processing approaches to clinical psychology* (pp. 259-281). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology, 30*(2), 190-200.

- Isaacowitz, D. M., & Seligman, M. E. P. (2001). Is pessimism a risk factor for depressive mood among community dwelling older adults? *Behavior Research and Therapy*, *39*, 255-272.
- Ishizuka, K., Hillier, A., & Beversdorf, D. Q. (2007). Effect of the cold pressor test on memory and cognitive flexibility. *Neurocase*, *13*(3), 154-157.
- İlbars, Z. (1987). Kişiliğin oluşmasındaki kültürel etmenler. *DTCF Dergisi*, *31*, 201-211.
- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, *12*(4).
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Test (FIST): A Measure of Executive Function in Preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, *20*(3), 573-591. doi:10.1207/S15326942DN2003_2.
- Jaffe, M. J. (1995). *Media interactivity, cognitive flexibility, and self-efficacy*. Doctoral dissertation. (Umi No. 9542866).
- Jensen- Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of personality*, *69*(2), 323-362.
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The “Little Five”: Exploring the nomological network of the Five-Factor Model of personality in adolescent boys. *Child Development*, *65*(1), 160–178. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00742.x.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, *57*, 55-64.
- Johnson, J. & Ostendorf, F. (1993). Clarification of the five-factor model with the abridged big five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(3), 563-576.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14-26. <http://www.jstor.org/stable/3700093> adresinden edinilmiştir.
- Joiner Jr, T. E., & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *15*(8), 777-798.
- Jones, L., & Petruzzi, D. C. (1995). Test anxiety: A review of theory and current treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*, *10*(1), 3-15.
- Jorm, A. F. (1989). Modifiability of trait anxiety and neuroticism: A meta-analysis of the literature. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *23*(1), 21-29.

- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalafatoğlu, M. R. (2017). *8. Sınıf öğrencilerinin bazı ailesel değişkenler ile algılanan ana baba tutumlarının iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, başatme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Kelley, H. H. (1972). The Processes of Causal Attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretilmesinde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223-238.
- King, L. A. (2001). The hard road to the good life: The happy, mature person. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 51-72.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes of self-esteem management: Self-enhancement in the United States and self-depreciation in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-1267.
- Kloo, D., Parner, J., Aichorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective Taking and Cognitive Flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) Task. *Cognitive Development*, 25, 208-217.
- Koesten, J., Schrod, P., & Ford, D. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Communication*, 24, 82-94.
- Kofman, O., Meiran, N., Greenberg, E., Balas, M., & Cohen, H. (2006). Enhanced performance on executive functions associated with examination stress: Evidence from task-switching and stroop paradigms. *Cognition and Emotion*, 20(5), 577-595.

- Komaraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567.
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477.
- Konyaloğlu, A. P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Koptagel-İlal, G. (1982). *Tıpsal psikoloji: Tıpta davranış bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniv. Tıp Fk. Yayınevi.
- Korkut-Owen, F. (2007). *Kişilik ve uyum ders notları*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~korkut/baglantilar/kud.html> adresinden edinilmiştir.
- Köknel Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (14. bs.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Krizan, Z., & Sweeny, K. (2013). Causes and consequences of expectation trajectories: “High” on optimism in a public ballot initiative. *Psychological science*, 24(5), 706-714.
- Kumandaş, H. & Kutlu O. (2010). High stakes testing: Does secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kunce, J. T, Blount, J. B., & Tamkin, A. S. (1987). MMPI Personality type and cognitive flexibility as determined by the Weigl color – form sorting test in psychiatric patients. *Journal of Clinical Psychology*, 43(6), 692-695.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, O., & Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- LaForge, M. C., & Cantrell, S. (2003). Explanatory style and academic performance among college students beginning a major course of study. *Psychological Reports*, 92, 861-865.

- Lagozzino, J. (2008). *The prevalence of test anxiety in grades 3-6*. Unpublished doctoral thesis. Claremont Üniversitesi, California.
- Lang, F. R., Weiss, D., Gerstorf, D., & Wagner, G. G. (2013). Forecasting life satisfaction across adulthood: Benefits of seeing a dark future? *Psychology and Aging, 428*, 249-261.
- Larsen, J. T., Hemenover, S. H., Norris, C. J., & Cacioppo, J. T. (2003). Turning adversity to advantage: On the virtues of the coactivation of positive and negative emotions. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 211-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., & Bergen, D. J. (1988). Interpersonal information acquisition and confidence in first encounters. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*(1), 68-77.
- Leber, A. B., Turk-Browne, N. S., & Chun, M. M. (2008). *Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 105, 13592-13597.
- Lee, J. K., & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 45*(1), 208-216.
- Lee, J., Bong, M., & Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology, 34*(5), 538-560. doi: 10.1080/01443410.2014.895296.
- Lee, Y. T., & Seligman, M. E. (1997). Are Americans more optimistic than the Chinese?. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(1), 32-40.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity, 43*(2), 265-275.
- Lei, Y., & Duan, C. (2016). Relationships among Chinese college students' defensive pessimism, cultural values, and psychological health. *Counselling Psychology Quarterly, 29*(4), 335-355.
- Lester, S. (1999). *An Introduction to Phenomenological Research*. Taunton UK: Stan Lester Developments. <http://www.rgs.org/nr/rdonlyres/f50603e0-41af-4b15-9c84-ba7e4de8cb4f/0/seaweedphenomenologyresearch.pdf> adresinden 15.09.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Lewis-Morrarty, E. L., Dozier, M., Bernard, K. Terracciano, S. M., & Moore, S. (2011). Cognitive Flexibility and Theory of Mind Outcomes Among Foster Children: Preschool Follow-Up Results of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Adolescent Health, 51*, 17-22.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Trane, D. (2012). *Neuropsychological assessment*. (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports, 20*(3), 975-978.
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *The Journal of psychology, 143*(3), 318-336.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2012). Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors. In T. D. Little, J. A. Bovaird, & N. A. Card (Eds.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (pp. 211-234). Routledge.
- Looney, J.(2009). *Assessment and innovation in education: OECD*. Education Working Paper 24. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>.
- Maatta, S., Nurmi, J-E., & Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment & well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 789-812.
- MacDonald, K. (1995). Evolution, the five- factor model, and levels of personality. *Journal of personality, 63*(3), 525-567.
- MacDonald, L. (2013). *Change your thinking, change your life*. Watkins Media Limited.
- Madaus, G. (1998). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education, 65*(3), 29-46.
- Maltby, J., Day, L., McCutcheon, L. E., Martin, M. M., & Cayanus, J. L. (2004). Celebrity worship, cognitive flexibility and social complexity. *Personality and Individual Differences, 37*, 1475-1482.
- March, A. L., & Robinson, C. (2015). Assessment of high-stakes testing, hopeful thinking, and goal orientation among Baccalaureate nursing students. *International journal of nursing education scholarship, 12*(1), 123-129. doi: 10.1515/ijnes-2014-0075.
- March, J. S., Parker, J. D., Sullivan, K., Stallings, P., & Conners, C. K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure,

- reliability, and validity. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 36(4), 554-565.
- Maria, M. (2006). The possible relationship of cognitive style rigidity-flexibility of cognitive control with properties of nervous system. *Social and Behavioral Sciences*, 82, 917-920.
- Mariano, E. J. (1998). *Self-protective low expectations and depressive symptoms: Looking on the bright side of pessimism*. Doctoral dissertation, State University of New York. (Umi No. 9905284).
- Markman, K. D., Gavanski, I., Sherman, S. J., & McMullen, M. N. (1993). The mental simulation of better and worse possible worlds. *Journal of experimental social psychology*, 29(1), 87-109.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Marshall, G. N., Wortman, C. B., Kusulas, J. W., Hervig, L. K., & Vickers, R. R. Jr., (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1067–1074.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Macarthur.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001a). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 538-610.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Martin, L. L., Ward, D. W., Achee, J. W., & Wyer, R. S. (1993). Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 317-326.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generalization investigation. *Communication Research Reports*, 13(1), 58-67. doi: 10.1080/08824099609362071.

- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1080/08934219809367680>.
- 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 relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., Cayanus, J. L., McCutcheon, L. E., & Maltby, J. (2003). Celebrity Worship and Cognitive Flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 75-80.
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- Martinez, B. (2001). *Okulda başarısız çocuğun eğitimi*. (O. Arıkdal, Çev.) İstanbul.
- Martinko, M. J., & Thomson, N. F. (1998). A synthesis and extension of the Weiner and Kelley attribution models. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(4), 271-284.
- Maslow, A. H. (2012). *Toward a psychology of being*. e-book: Start Publishing LLC.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety: how to help your child deal with separation, tests, homework, bullies, math phobia, and other worries*. AMACOM, American Management Association.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in counseling. *Journal of Counseling ve Development*, 69(4), 367-372. doi:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01524.x.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). The five-factor theory of personality: Empirical and conceptual bases of a personality theory. In O. P. John, R. W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 159-181. NY: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.

- McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Costa, P. T., & Bond, M. H. (1996). Evaluating Replicability of Factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory Factor Analysis Versus Procrustes Rotation. *Personality Processes and Individual Differences*, 70(3), 552–566.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating norman's 'adequate taxonomy': intelligence and personality dimensions in natural languages and questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-21.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- McEwan, L., & Goldenberg, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year master of nursing students. *Nurse Education Today*, 19, 419-430.
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Merz, A. H., & Swim, T. J. (2008). Pre-service teachers' defensive pessimism in situ: Two case studies within a mathematics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 451-461.
- Milam, J. E., Richardson, J. L., Marks, G., Kemper, C.A., & McCutchan, A. (2004). The roles of dispositional optimism and pessimism in HIV disease progression. *Psychology and Health*, 19, 167-181.
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology or 'the new science of happiness'. *Journal of philosophy of education*, 42(3- 4), 591-608.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, Mindfulness and Cognitive Flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176-186.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Moore, R. G. (1996). It's the thought that counts: The role of intentions and meta-awareness in cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 10, 255-269.
- Moran, S. C. (2012). *The effects of defensive pessimism and metacognitive bias on metacognitive knowledge monitoring and academic achievement*. Doctoral dissertation, Kent State University.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş (Karakaş, S. Çev. Ed.)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Morris, Charles. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational psychology*, 73(4), 541-555.
- Morrison, C. R., Pulakos, J., & Saladin, S. A. (1991, Ağustos). *Academic coping style, self-concept and stress*. 99th Annual Convention of the American Psychological Assosiation at San Francisco.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed-and multi-method research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moses, M. S., & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Tsaousis, I. (2006). Is the relationship between intelligence and trait Neuroticism mediated by test anxiety?. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 587-597.
- Musgrave-Marquart, D., Bromley, S. P., & Dalley, M. B. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 501-511.
- Muyan Yılık, M. (2017). *A model towards subjective well-being: The roles of dispositional and state hope, cognitive flexibility, and coping strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19. <http://www.jstor.org/stable/40062870> adresinden edinilmiştir.
- Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive thinking in coping with stress and health outcomes: Literature review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 4(1), 42-61.
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M., & Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of Cognitive-Behavior Therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology*, 6(14),1780-1785.<http://www.scirp.org/journal/psych> adresinden edinilmiştir.
- Nelson, E. E., Vinton D. T., Berghorst, L. Towbin, K. E., Hommer, R. E., Dickstein D. et all. (2007). Brain Systems Underlying Response Flexibility in Healthy and

- Bipolar Adolescents: An Event-Related fMRI Study. *Bipolar Disorders*, 9, 810-819.
- Netz, Y., Argov, E., & Inbar, O. (2009). Fitness's moderation of the facilitative effect of acute exercise on cognitive flexibility in older women. *Journal of aging and physical activity*, 17(2), 154-166.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116-130.
- Norem J. K. (b.t.). *Defensive Pessimism Questionnaire: Quiz*. 5 Nisan 2016 tarihinde <http://academics.wellesley.edu/Psychology/Norem/Quiz/quiz.html> adresinden edinilmiştir.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions* (pp. 45-60). Springer, New York, NY.
- Norem, J. K. (2001a). Defensive pessimism, optimism and pessimism. In Chang, E. C. (Eds.), *Optimism, and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (pp. 77-100). APA Press: Washington, D. C.
- Norem, J. K. (2001b). *The positive power of negative thinking: Using defensive pessimism to harness anxiety and perform at your peak*. Basic Books.
- Norem, J. K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self- regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 121-134.
- Norem, J. K. (2014). The right tool for the job: Functional analysis and evaluating positivity/negativity. In W. G. Parrott (Eds.), *The positive side of negative emotions*. (pp. 247-272). Guilford Press.
- Norem, J. K. , Butler, S., & Prayson, B. (2015, June). *Development of a new Defensive Pessimism Questionnaire-Short Form*. Poster presented at the meeting of the Association for Research in Personality, St. Louis, MO.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive therapy and research*, 10(3), 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1208-1217.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1990). Cognitive strategies, coping and perceptions of competence. In R. J. Sternberg & J. J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered*. (pp. 190-204). New Haven: Yale University Press.

- Norem, J. K., & Chang, E. (2001). A very full glass: Adding complexity to our thinking about the implications and applications of optimism and pessimism research. In Chang, E. C. (Eds.), *Optimism, and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (pp. 347-367). APA Press: Washington, D. C. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pzh&jid=200016270&site=ehost-live>.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of clinical psychology*, 58(9), 993-1001.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822-835.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. (2004). Mood and performance among defensive pessimists and strategic optimists. *Journal of Research in Personality*, 38(4), 351-366.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (66)6, 574-583.
- Ntoumanis N., Taylor I. M., & Standage M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school psychical education. *Journal of Sports Sciences*, 28, 1515–1525. <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2010.511650>.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, P. E. (2000). Self-Handicapping behaviors, psychosocial variables, and academic achievement of middle school adolescents. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual differences*, 43(5), 971-990.
- O'Grady, C. G. (2006). Cognitive optimism and professional pessimism in the large-firm practice of law: The optimistic associate. *Law & Psychol. Rev.*, 30, 23-55.
- O'Malley Borg, M., Plumlee, J. P., & Stranahan, H. A. (2007). Plenty of children left behind: High-stakes testing and graduation rates in Duval County, Florida. *Educational Policy*, 21(5), 695-716. doi: 10.1177/0895904806289206.
- Oda, B. (2014). *11-13 Yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

- Owens, I, N, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement . *Journal of Social Behavior-Personality*, 11(3), 521-521.
- Öner Koruklu, N., Öner, H., & Oktaylar, H. C. (2006). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-11.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı*. (2. bs.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- ÖSYM, (2016a). *Yükseköğretimle ilgili genel bilgiler*. <http://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM, (2016b). *Kurumsal*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkında.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM, (2016c). *Tarihsel gelişme*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM, (2017a). *2017-Ygs sayısal bilgiler*. <http://www.osym.gov.tr/TR,13047/2017-ygs-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden edinilmiştir.
- ÖSYM, (2017b). *ÖSYS: Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8832/hakkında.html> adresinden 10 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- ÖSYS, (2017c). *Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/YSay%C4%B1sal%20Bilgiler15082017.pdf> adresinden 15 Mayıs, 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özer, K. (2008). *Kaygı: Sinanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özguven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özguven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, A., & Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences*, 42, 335-356.
- Palmon, R. R. (2003). Predicting Leadership Activities: The Role of Flexibility. *Individual Differences Research*, 1(2), 124 – 136.
- Panksepp, J. (2010). The primary process affects in human development, happiness, and thriving. In K. M. Sheldon, T. B. Kashda, and M. F. Steger (Eds.), *Designing Positive Psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 51-88). New York, NY: Oxford University Press.

- Parman, T. (2004). *Psikanalitik denemeler*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of control* (pp. 278-305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Passons, W., & Olson, L. (1969). Relationship of counselor characteristics and empathic sensitivity. *Journal of Counseling Psychology, 16*(5), 440-445.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, 37*(1), 51-87.
- Pérès, C., Cury, F., Famose, J. P., & Sarrazin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implications of the defensive pessimism strategy. *European Journal of Sport Science, 2*(1), 1-9.
- Perls, F. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.
- Perry, S. P., & Skitka, L. J. (2009). Making lemonade? Defensive coping style moderates the effect of stereotype threat on women's math test performance. *Journal of Research in Personality*. doi:10.1016/j.jrp.2009.05.013.
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603-607.
- Peterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 55-79). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-003>.
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. In *Handbook of positive psychology*. Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). 244-256. Oxford University Press: USA.
- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of personality and social psychology, 55*(1), 23-27.
- Petiprin, G. L., & Johnson, M. E. (1991). Effects of gender, attributional style, and item difficulty on academic performance. *Journal of Psychology, 125*, 45-50.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research, 63*(2), 167-199.
- Polak, R. L., & Prokop, C. K. (1989). Defensive pessimism: A protective self-monitoring strategy?. *Journal of Social Behavior & Personality, 4*(3), 285-289.

- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. [https://archive.org/stream/truthabouttestin00wjam_0#page/20/mode/2up/search/exhaust adresinden edinilmiştir](https://archive.org/stream/truthabouttestin00wjam_0#page/20/mode/2up/search/exhaust%20adresinden%20edinilmi%C5%9Ftir).
- Qouta, S., El-Sarraj, E., & Punamäki, R. L. (2001). Mental flexibility as resiliency factor among children exposed to political violence. *International Journal of Psychology, 36*, 1-7.
- Ralph, J. A., & Mineka, S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 203-215.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between husserl's (descriptive) and heidegger's (interpretive) phenomenological research, *Journal of Nursing & Care, 1*(5), 1-3.
- Rennie, D. A. C., Bull, R., & Diamond, A. (2004). Executive functioning in preschoolers: Reducing the inhibitory demands of the dimensional change card sort task. *Developmental Neuropsychology, 26*, 423-443.
- Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D., Tschanz, B., Feick, D., & Waller, A. (1995). Self-handicapping and interpersonal tradeoffs: The effects of claimed self-handicaps on observers performance evaluations and feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 1042-1050.
- Rife, N. A., Lapidus, L. B., & Shnek, Z. M. (2000). Musical performance anxiety, cognitive flexibility, and field independence in professional musicians. *Medical Problems of Performing Artists, 15*(4), 161-167.
- Ritchie, W. F. (1999). *An exploration of college student explanatory style and its relationship to academic performance*. Doctoral dissertation, Cornell University. (Umi No: 9939922).
- Robertson, J. (1998). *Relationship of cultural and class variables to attributional style and academic performance among native american and caucasian high school students*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Nuñez, J. C., & Gonzalez-Pianda, J. A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema, 16*, 625-631.
- Rougier, N. P., Noelle, D. C., Braver, T. S., Cohen, J. D., & O'Reilly, R. C. (2005). Prefrontal Cortex and Flexible Cognitive Control: Rules Without Symbols. *PNAS. 102*(20), 7338-7343.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A*

- psychology of human strengths* (pp. 271-287). Washington, DC: American Psychological Association.
- Saito, Y. (2006). Consequences of high-stakes testing on the family and schools in Japan. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 101-102.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and stimulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of personality and social psychology*, 71(5), 1020-1036.
- Sanna, L. J. (1998). Defensive pessimism and optimism: The bitter-sweet influence of mood on performance and prefactual and counterfactual thinking. *Cognition & Emotion*, 12(5), 635-665.
- Sanna, L. J. (2000). Mental simulation, affect, and personality: A conceptual framework. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 168-173.
- Sanna, L. J., Chang, E. C., Carter, S. E., & Small, E. M. (2006). The future is now: Prospective temporal self-appraisals among defensive pessimists and optimists. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(6), 727-739.
- Sapancı, A. (2011). *Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesi ve başarıdaki öğrenme stili farklılıkları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety*. University Press of America, New York.
- Sargın, N. (1990). *Lise I. ve lise III. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7) 56-74.
- Satterfield, J. M., Monahan, J., & Seligman, M. E. (1997). Law school performance predicted by explanatory style. *Behavioral Sciences & The Law*, 15(1), 95-105.
- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G., & Kabakçı, E. (1998). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219-247.
- Schermelleh- Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research Online*, 2(8), 23-74.

- Schlenker, B. R. & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualisation and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 194-201.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of personality and social psychology*, 94(1), 168.
- Schoneman, S. W. (2002). *The role of the cognitive coping strategy of defensive pessimism within the social-evaluative continuum*. Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Scott, W. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thy own self be better. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 209-269). New York: Academic Press.
- Seery, M. D., West, T. V., Weisbuch, M., & Blascovich, J. (2008). The effects of negative reflection for defensive pessimists: Dissipation or harnessing of threat?. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 515-520.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, 46(2), 137-149. doi: 10.1080/0013188042000222421.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.
- Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 946-951.
- Sheppard, T. J. (2016). *Reducing anxiety in high stakes testing*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University, Arizona.

- Sherman, S. J., Skov, R. B., Hervitz, E. F., & Stock, C. B. (1981). The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology, 17*, 142-158.
- Shimizi, H., Nakashima, K., & Morinaga, Y. (2016). The role of defensive pessimism in interpersonal communication involving behavioral intentions with others. *The Japanese Journal of Personality, 24*(3), 202-214. doi:10.2132/personality.24.202.
- Showers, C., & Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research, 14*(4), 385-399.
- Showers, C. (1988). The effects of how and why thinking on perceptions of future negative events. *Cognitive Therapy and Research, 12*(3), 225-240.
- Showers, C. (1992). The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 474-484.
- Showers, C., & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual review of psychology, 36*(1), 275-305.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*, 102-115.
- Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A., & Beversdorf, D. Q. (2004). Effect of Anxiolytics on Cognitive Flexibility in Problem Solving. *Cog. Behav. Neurol, 17*(2), 93 -97.
- Snow, J. H. (1992). Mental flexibility and planning skills in children and adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 25*(4), 265-270.
- Snow, J. H. (1999). Executive processes for children with spina bifida. *Children's Health Care, 28*, 241-253.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi, 13*(42), 17-32.
- Somer, O., & Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of personality and social psychology, 76*(3), 431.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(49), 21-36.
- Spann, M. N., Mayes, L. C., Kamlar, J. H., Guiney, J., Womer, F. Y., Pittman, B., & et al. (2012). Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *Child Neuropsychology, 18*(2), 182-189.

- Spence, K. W. (1960). *Behavior theory and learning: Selected papers*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Spencer, S. M., & Norem, J. K. (1996). Reflection and distraction defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 354-365.
- Spensley, F., & Taylor, J. (1999). The development of cognitive flexibility: Evidence from children's drawings. *Human Development*, 42(6), 300-324.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Ed.), *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Stahl, L., & Pry, E. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11, 175-189.
- Star, J. R., & Seifert, C. (2006). The development of flexibility in equation solving. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 280-300.
- Stevens, A. D. (2009). *Social Problem Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behaviour of At-Risk Young Children*. Unpublished doctoral dissertation, Seattle Pacific University, USA.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strickland, B. R. (2001). Personality. *Gale Encyclopedia of Psychology*. (2nd ed.). Farmington Hills, MI, Gale Group Inc.
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-433.
- Suarez Riveiro, J. M. S. (2014). Optimistic and defensive-pessimist students: differences in their academic motivation and learning strategies. *The Spanish journal of psychology*, 17, 1-8. doi:10.1017/sjp.2014.27.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big Five Personality Traits as the distal predictors of road accident. *Traffic and transport psychology: Theory and application*, 215-227.
- Sweeny, K., & Falkenstein, A. (2016). Even optimists get the blues: Interindividual consistency in the tendency to brace for the worst. *Journal of personality*, 85(6), 807-816. doi: 10.1111/jopy.12289.

- Sweeny, K., & Krizan, Z. (2013a). Causes and consequences of expectation trajectories: "High" on optimism in a public referendum. *Psychological Science*, 24, 706-714.
- Sweeny, K., & Krizan, Z. (2013b). Sobering up: A quantitative review of temporal declines in expectations. *Psychological Bulletin*, 139(3), 702-724.
- Sweeny, K., Carroll, P. J., & Shepperd, J. A. (2006). Is optimism always best? Future outlooks and preparedness. *Current directions in psychological science*, 15(6), 302-306.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sted*, 15(6), 107-113.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tamir, M., & Gross, J. J. (2011). Beyond pleasure and pain? Emotion regulation and positive psychology. *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, 89-100.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatar, A. (2005). *Çok Boyutlu Kişilik Envanteri'nin Madde-Cevap Kuramına göre kısa formunun geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Teevan, R. C., & Smith, B. D. (1975). Relationships of fear-of-failure and need achievement motivation to a confirming-interval measure of aspirational levels. *Psychological Reports*, 36, 967-976.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf*

öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Tekin, I. Yüksel, M. Ekşi, H. (2018, May). *The predictors of defensive pessimism: Cognitive flexibility, anxiety and big-five personality traits.* XVI. European Conference on Social and Behavioral Sciences. (pp. 46). Prizren, Kosova. May 10-12, 2018.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review, 46*, 259-274.
- Thompson, T. (2004). Failure–avoidance: Parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction, 14*(1), 3-26.
- Thompson, T., & Le Fevre, C. (1999). Implications of manipulating anticipatory attributions on the strategy use of defensive pessimists and strategic optimists. *Personality and Individual Differences, 26*(5), 887-904.
- Thompson, T., Mason, B., & Montgomery, I. (1999). Worry and defensive pessimism: A test of two intervention strategies. *Behaviour Change, 16*(4), 246-258. doi:10.1375/bech.16.4.246.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality, 58*, 443-64.
- Tiggerman, M., & Crowley, J. R. (1993). Attributions for academic failure and subsequent performance. *Australian Journal of Psychology, 45*, 35-39.
- Timarová, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting, 13*(1), 31-52.
- Tomaya, M. (2005). Influence of cognitive strategies on test coping strategies and academic achievement: Defensive pessimism and strategic optimism. *Japanese Journal of Educational Psychology, 53*, 220–229.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology, 215*(2), 132-151.
- Trapnell, P. D., & Wiggins, J. S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjective Scales to include the Big Five dimensions of personality. *Journal of personality and Social Psychology, 59*(4), 781-790.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.
- Tseng, M. S., & Carter, A. R. (1970). Achievement motivation and fear of failure as determinants of vocational choice, vocational aspiration, and perception of vocational prestige. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 150-156.

- Ulusoy, A. (2006). Öğrenme. Ulusoy, A. (Ed). *Gelişim ve öğrenme içinde* (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van De Ven, R. M., Buitenweg, J. I., Schmand, B., Veltman, D. J., Aaronson, J. A., Nijboer, T. C., ... & Murre, J. M. (2017). Brain training improves recovery after stroke but waiting list improves equally: A multicenter randomized controlled trial of a computer-based cognitive flexibility training. *PloS one*, *12*(3), doi:10.1371/journal.pone.0172993.
- Van de Ven, R. M., Schmand, B., Groet, E., Veltman, D. J., & Murre, M. J. (2015). The effect of computer-based cognitive flexibility training on recovery of executive function after stroke: Rationale, design and methods of the TAPASS study. *BMC Neurology*, *15*(144). doi: 10.1186/s12883-015-0397-y.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice: Getting started with a SIMPLIS approach*. Springer Science & Business Media.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, *71*(1), 3.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. In L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 465-485). New York: Guilford.
- White, K. C. (2014). *Program evaluation of Jacob's pillows curriculum in motion (jpcim) program residency: The effects of utilizing a kinesthetic instructional program and students perceived multiple intelligence strengths on academic motivation, academic self-efficacy and executive functioning*. Doctoral dissertation. (Umi No. 3581433).
- Wilkos, A. (2009). *Evaluative standards, test anxiety, and defensive pessimism*. Doctoral dissertation, St. John's University. (Umi No. 3371364).
- Willis, S. P. (2007). *The effects of high stakes testing on the teaching practices of national board certified teachers*. Unpublished master's thesis, University of North Carolina, Wilmington.
- Wilson, G. S., Raglin, J. S., & Pritchard, M. E. (2002). Optimism, pessimism, and precompetition anxiety in college athletes. *Personality and Individual Differences*, *32*(5), 893-902.
- Wilson, R, Christensen, P., Guilford, J., & Merrifield, R. (1960). *Alternate uses test*. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Service.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, *76*(2), 92-104.

- Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An exploration. *Journal of holistic nursing*, 25(3), 172-180.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Company.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 38(4), 189-205.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wright, R. B. (2014). *Defensive pessimism and concealed carry of weapons on campus: Cause for calm or concern*. Unpublished doctoral dissertation, The University of the Rockies.
- Yamawaki, N., Tschanz, B., & Feick, D. (2004). Defensive pessimism, self-esteem instability, and goal strivings. *Cognition and Emotion*, 18(2), 233-249.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları: Ders kitabı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 3-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. bs.). Ankara: Seçkin. Merriam
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe University Journal of Education*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.
- Yu, J., & Lee, T. M. (2017). Cognitive flexibility and changes in hopelessness across time: A moderation hypothesis. *Applied Neuropsychology: Adult*, 24(5), 404-409.
- Yücel, Ö. (2011). *The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self regulation skills and student's achievements*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Zehm, S. J. (1973). *Educational misfits: a study of poor performers in the English class 1825-1925*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.

- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I. M., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica, 115*, 167-183.
- Žužul, T. (2008). Defensive pessimism. *Suvremena psihologija, 11*(1), 73-76.



EKLER

Ek 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-300-1600259462

30.09.2016

Konu : Işıl TEKİN'in Milli Eğitim İzin Yazısı Hk.,

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.08.2016 tarih ve 1600216267 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencilerinden Işıl TEKİN tez aşamasında olup "Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Savunmacı Kütümsenliğin Aracı Rolünün İncelenmesi" başlıklı tezin uygulama çalışmasını yapması İstanbul Valiliğince uygun bulunduğu dair yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Ek Belgeler



Marmara Üniversitesi Güneşli Yataklı Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
40722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ögencl_yonkay@mmu.edu.tr
Kop Adresi: marmarauniversitesi@01.kop.tr

Açılış Tarihi: 1972
Haber SANI
Bilgi İşleri



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile

Ek 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Müge YÜKSEL ve Prof. Dr. Halil EKŞİ danışmanlığında Arş. Gör. Işıl TEKİN tarafından yürütülmektedir. Çalışmada bireylerin savunmacı kötümserlik özelliklerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Her bölümdeki ifadelerin nasıl cevaplanacağı konusunda ilgili bölümün başında bilgi verilmiştir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak, araştırmacılar tarafından sadece bilimsel amaçla değerlendirilecek ve hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Anketin doldurulmasında süre sınırlaması yoktur, yanıtlamak yaklaşık 25 dakika sürmektedir. Bireysel değerlendirme yapılmayacak, tüm katılımcıların genel sonuçları dikkate alınacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve boş bırakmamaya özen gösteriniz. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur, önemli olan size en uygun olduğunu düşündüğünüz cevabı işaretlemenizdir.

Katılımınız bu araştırma açısından çok değerlidir. Çalışmamıza katıldığınız, zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. Sizin vereceğiniz içten yanıtların araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından çok önemli olduğunu lütfen unutmayınız. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya isil.tekin@marmara.edu.tr e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Katılımcı Onayı:

Yukarıdaki metni okudum, araştırma yürütücüsünün açıklamalarını dinledim ve araştırmanın kapsamını, amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Bu çalışmayı istediğim zamanda bırakabileceğimi, bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacağımı anladım. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı ve bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza

Ek 3: Demografik Bilgi Formu

Okulunuz						
Bölümünüz						
Sınıfınız					No:	
Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()				
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()		
Siz dâhil toplam kaç kardeşsiniz?	Tek çocuk ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	5'ten fazla ()
Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?	1.()	2.()	3.()	4.()	5. ()	
Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?	Çok kötü ()	Kötü ()	Orta ()	İyi ()	Çok İyi ()	
Genel olarak kendinizi ne kadar başarılı görüyorsunuz?	Çok başarısızım ()	Başarısızım ()	Orta ()	Başarılıyım ()	Çok Başarılıyım ()	
LYS denemelerinde ne kadar başarılısınız?	Çok başarısızım ()	Başarısızım ()	Orta ()	Başarılıyım ()	Çok Başarılıyım ()	
LYS sınavında başarılı olmak sizin için ne kadar önemli?	Hiç önemli değil ()	Önemsiz ()	Orta ()	Önemli ()	Çok Önemli ()	
Denemelerde aldığınız en yüksek puan?				Denemelerde aldığınız ortalama puan?		
YGS Puanınız						

Ek 4: Savunmacı Kötümserlik Ölçeği

Elinizden gelenin en iyisini yapmak istediğiniz bir durumu düşünün. Bu durum iş, sosyal ya da herhangi bir yaşantınızla ilgili olabilir. Aşağıdaki ifadeleri değerlendirirken, lütfen bu tür durumlar için nasıl hazırlandığınızı düşünün. Değerlendirmeyi yaparken sizin için uygun olan dereceyi “X” ile işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Çok az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Örnek maddeler:

		1	2	3	4	5	6	7
1	Büyük olasılıkla iyi yapacağımı bilmeme rağmen sıklıkla en kötüyü beklerim.							
2	İşlerin nasıl sonuçlanacağı konusunda endişelenirim.							
3	Olası her sonucu dikkatlice düşünürüm.							
4	Planlarımı gerçekleştiremeyeceğim diye sıklıkla endişelenirim.							
5	Nelerin ters gidebileceğini düşünmek için çok zaman harcarım.							
6	İşler kötü giderse nasıl hissedeceğimi hayal ederim.							
7	Eğer bir şeyler kötü giderse onları nasıl düzeltebileceğimi zihnimde canlandırmaya çalışırım.							
8	Bu tür durumlarda kendime aşırı güvenmemek konusunda dikkatliyimdir.							

Ek 5: Yaşam Yönelimleri Envanteri

Aşağıda 12 cümle verilmiştir. Her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak beşli ölçek üzerinden size en uygun olan dereceyi işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

Örnek maddeler:

		1	2	3	4	5
1	Ne olacağının önceden kestirilemediği durumlarda hep en iyi sonucu beklerim.					
2	Kolayca gevşeyip rahatlayabilirim.					
3	Bir işimin ters gitme olasılığı varsa mutlaka ters gider.					
4	Her şeyi hep iyi tarafından alırım.					
5	Geleceğim konusunda hep iyimserimdir.					
6	Arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım.					
7	Yapacak bir şeylerimin olması benim için önemlidir.					
8	İşlerin istediğim gibi yürüyeceğini neredeyse hiç beklemem.					

Ek 6: Beş Faktör Kişilik Envanteri

Açıklama: Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda “**Kendimi biri olarak görüyorum**” cümlesindeki boşluğa sırayla her bir özelliği koyarak, bu özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını, sizi en iyi tanımlayan rakamı, ilgili özelliğin başındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

1 = Hiç katılmıyorum

2 = Biraz katılmıyorum

3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)

4 = Biraz katılıyorum

5 = Tamamen katılıyorum

“KENDİMİ BİRİ OLARAK GÖRÜYORUM”

Örnek maddeler:

___	1. Konuşkan	___	23. Tembel olma eğiliminde olan
___	2. Başkalarında hata arayan	___	24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan
___	3. İşini tam yapan	___	25. Keşfeden, icat eden
___	4. Bunalımlı, melankolik	___	26. Atılgan bir kişiliğe sahip
___	5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan	___	27. Soğuk ve mesafeli olabilen
___	6. Ketum/vakur	___	28. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen
___	7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan	___	29. Dakikası dakikasına uymayan
___	8. Biraz umursamaz	___	30. Sanata ve estetik değerlere önem veren
___	9. Rahat, stresle kolay baş eden	___	31. Bazen utangaç, çekingen olan
___	10. Çok değişik konuları merak eden	___	32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan
___	11. Enerji dolu	___	33. İşleri verimli yapan

Lütfen kontrol ediniz: Bütün ifadelerin önüne bir rakam yazdınız mı?

Ek 7: Bilişsel Esneklik Envanteri

Örnek maddeler:

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.					
1. Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2. Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3. Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4. Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5. Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
6. Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekini dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8. Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5

Ek 8: Sürekli Kaygı Envanteri

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. İfadeleri dikkatlice okuduktan sonra sizin için en uygun olanı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen hemen her zaman
1	2	3	4

Örnek maddeler:

		1	2	3	4
1	1. Genellikle keyfim yerindedir				
2	2. Genellikle çabuk yorulurum				
3	3. Genellikle kolay ağlarım				
4	4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim				
5	5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım				
6	6. Kendimi dinlenmiş hissediyorum				
7	7. Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım				
8	8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim				

Ek 9: Durumluk Kaygı Envanteri**Örnek maddeler:**

		1	2	3	4
1	Şu anda sakinim				
2	Kendimi emniyette hissediyorum				
3	Su anda sinirlerim gergin				
4	Pişmanlık duygusu içindeyim				
5	Şu anda huzur içindeyim				
6	Şu anda hiç keyfim yok				
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum				
8	Kendimi dinlenmiş hissediyorum				

Ek 10: Görüşme Soruları

Yaş: Cinsiyet: Katılımcı No:
Okul: Bölüm: Görüşme
Tarihi:
Not ortalaması: YGS Puanı:
Anne-Baba eğitim durumu:

- ❖ Görüme süresince söyleyeceklerinizin tamamı gizli kalacak. Bu bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecek. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.
- ❖ Başlamadan önce sormak istediğiniz bir şey var mı?
- ❖ İzin verirseniz görüşmenin ses kaydını almak istiyorum.

1. YGS’de kendinizi başarılı buluyor musunuz?

- Genel olarak akademik anlamda kendinizi başarılı buluyor musunuz?
- Sizce başarı nedir? /Başarı sizin için ne anlam ifade ediyor?
- Başarılı olmak sizin için önemli midir? Neden?
- Başarı aileniz için ne anlam ifade eder?
- Üniversiteye hazırlık sınavlarındaki başarı size ne ifade ediyor?
- Başarılı olmak sizce nelere bağlıdır?

2. Başarısızlık deyince aklınıza ne gelir?

- Başarısız olmak sizin için ne ifade ediyor?
- Başarısızlık sizin için nasıl bir duygudur?/Nasıl hissettirir?

3. Bana (önem verdiğiniz) bir sınavın öncesini, sınav anını ve sınav sonrasında anlatır mısınız?

- Bir ay önce
- Bir hafta önce
- Sınavdan önceki gece
- Sınav esnasında neler olduğunu anlatır mısınız?
 - Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - Neler düşünüyorsunuz?
 - Vücudunuzda nasıl değişiklikler hissedersiniz?

4. Herhangi bir sınava, yarışmaya hazırlanırken (LYS’ye hazırlanırken) hazırlık aşamasında aklınızdan neler geçer?

- Sınav yaklaşırken sınavı ne sıklıkta düşünüyorsunuz?
- Neler sizi motive eder? (Sizi çalışmaya iter?)
- Bu şekilde düşünmek sizi nasıl etkiliyor? Nasıl hissettiriyor? Başarınızı nasıl etkiliyor? İlişkilerinizi nasıl etkiliyor? Ne kazandırıyor, bedelleri neler?

5. Bir öğrenci olarak okul hayatınızdaki akademik bir olayın olumlu/olumsuz sonuçlanması ihtimalini düşünür müsünüz? Bu hayatınızı nasıl etkiler?

6. Hangi durumlarda, olumlu/olumsuz sonuçlanma ihtimaline odaklanırsınız? Bu şekilde düşünmeniz neye bağlı, sizi bu şekilde düşünmeye iten şeyler neler? Böyle düşünmenize sebep olacak durum, olay, kişiler var mı?

7. Sınavlara hazırlanırken başarılı olacağınıza dair olumlu ya da olumsuz düşünceler aklınızdan geçtiğinde ne yapıyorsunuz? Ne düşünüyorsunuz? Olumsuz olduğunda nasıl başa çıkıyorsunuz?
8. Sınavlara hazırlanırken daha önceki başarı ve başarısızlıklarınızı düşünür müsünüz? Daha önceki başarı ve başarısızlıkları nasıl yorumlarsınız?
9. Bir sınavdan başarılı/başarısız olduktan sonra neler hissedersiniz?
 - Neler düşünürsünüz?
10. Sınav öncesinde ve sonrasında duygu ve düşüncelerinizde ne tür değişiklikler olur?
11. Kötümser düşünüp başarılı olan birini tanımlar mısınız?
 - Başarı düzeyleri nasıldır?
 - Başarılarından ne kadar memnun olduklarını karşılaştırabilir misiniz?



Ek 11: Analizler Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Tema Listesi

Savunmacı Kötümserlik Deneyimi

Beklenti Düzeyi

Düşük Beklenti

Beklentinin Zaman İçinde Değişimi

İnanç

Derinlemesine Düşünme

Sonuca Dair Derinlemesine Düşünme

Koşullara Dair Derinlemesine Düşünme

Savunmacı Kötümserliğin Etkileri

Savunmacı kötümserliğin Yararları

Duygusal Kazançlar

Başarı Sonucundan Daha Fazla Tatmin

Hayal Kırıklığını Önleme/Azaltma

Kendi Hayal Kırıklığını Önleme

Çevrenin Hayal Kırıklığını Önleme

Kaygıyla Baş Etme

Motive Olma

Sosyal Destek

Bilişsel Kazançlar

Belirsizliği Azaltma

Temkinli Olma

Çevrenin Beklentilerini Düzenleme

Davranışsal Kazançlar

Daha Çok Çalışma

Savunmacı Kötümserliğin Bedelleri

Olumsuz Duygular

Engelleyici

Savunmacı Kötümserliğin Kullanımı

Kullanım Alanı

Akademik

Genel

Kullanım Koşulları

Kişisel Durumlarda

Önemli Durumlarda

Kontrol Edilebilir Durumlarda

Başarının Önemi

Başarı Güdüsü

Başarı İhtiyacı

Başarısızlık Korkusu

Başarı-Başarısızlık Algısı

Başarının Anlamı

Kişisel Fayda

Mutlu Olma

Hedeflerine Ulaşma

Saygınlık ve Gurur

Kişisel Gelişim (İyimserler için)

Toplumsal Fayda

İnsanlara Faydalı olma

Aileyi Mutlu Etme

Emeklerinin Karşılığını Alma

Başarının Göreceliliği (İyimserler için)

Ailenin Başarıya Yüklediği Anlam

İyi Bir Yaşama Sahip Olma

Kendini Geliştirme

Saygınlık ve Gurur

Yüksek Maddi Kazanç

Etiket Sahibi Olma

Mutlu Olma (İyimserler için)

İnsanlara Faydalı Olma (İyimserler için)

Başarısızlık Algısı

Mutsuzluk

Suçluluk ve Utanç

Hayal Kırıklığı

Değersizlik

Gelişme İçin Bir Yol

Yenilgi

Beklentileri Karşılayamama

Önemsiz (İyimserler için)

Başarı Yüklemeleri

Çalışma ve Çaba Gösterme

Kaygıyı Kontrol Etme

Kendine Güven

Zeka-Yetenek

Çevresel Koşullar

Sosyal Destek

İnanma-Pozitif Düşünme (İyimserler için)

Başarı-Başarısızlık Sonucunda Hissedilen Duygular

Başarı Sonucunda

Gurur ve Mutluluk

Tatmin Olma

Borcunu Ödemiş Hissetme

Önem Atfetmeme

Motive Olma (İyimserler İçin)

Başarısızlık Sonucunda

Beklenti Düzeyine Uygun Başarısızlık

Kendini Hazırlıklı Hissetme

Beklentinin Altında Başarısızlık

Utanç ve Suçluluk Derin Üzüntü

Kaygı

Kaygı Düzeyi

Genel Kaygı Düzeyi

Değerlendirilme Anında Kaygı Düzeyi

Kaygının Süreç İçinde Değişimi

Kaygının Etkileri

Motive Edici

Zarar Verici