

**T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

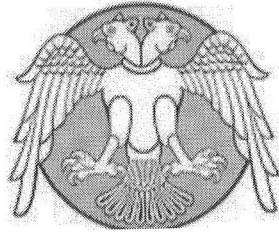
**Yüksek Lisans Tezi**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Sakine İlkim ARI**

**Danışman  
Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN**

**Konya 2020**



**T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Sakine İlkin ARI**

**Danışman  
Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN**

**Konya 2020**

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterip destek olan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Süleyman Barbaros Yalçın'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini aktaran Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü hocalarıma, çalışmalarım boyunca manevi desteğini ve bilgilerini esirgemeyen Prof. Dr. Ramazan Arı'ya ve bu süreçte beni destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

**Sakine İlkim ARI**  
**KONYA- 2020**

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>i</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>iv</b>
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>PROBLEM.....</b>	<b>1</b>
<b>AMAÇ .....</b>	<b>6</b>
Alt amaçlar .....	7
Araştırmanın Önemi .....	7
Sınırlıklar.....	8
Tanımlar .....	8
<b>BÖLÜM II</b>	
Problemin Kavramsal Temeli ve Literatür.....	9
Duygu Düzenleme Becerileri.....	9
Duygu Düzenleme Nedir?.....	10
Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....	10
Duygu Düzenleme Süreçleri .....	12
Yalnızlık.....	15
<b>BÖLÜM III.....</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	
Araştırma Modeli.....	19
Çalışma Evreni ve Araştırma Grubu .....	19
Veri Toplama Araçları.....	19
Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği .....	20
UCLA Yalnızlık Ölçeği.....	21



Verilerin Analizi.....	21
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR.....</b>	<b>22</b>
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>26</b>
Duygu Düzenleme Becerileri ve Yalnızlık.....	26
Cinsiyet ve Yalnızlık.....	27
Öğrenim Süresi ve Yalnızlık.....	28
<b>BÖLÜM VI</b>	
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>29</b>
Öneriler.....	29
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>30</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>34</b>
EK-1 Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği.....	34
EK-2.....	35
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>35</b>

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo. 1- Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri puanlarının, Öğrencilerin Yalnızlıklarını yordama gücüne ilişkin Değerler.....	22
Tablo. 2.Öğrencilerin Duygu Düzenleme becerileri ve Yalnızlık Puanları arasındaki Anova karşılaştırması ile ilgili F Değerleri.....	22
Tablo.3- Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Öğrencilerin Yalnızlıklarını Yordması ile İlgili $\beta$ ve t Değerleri.....	23
Tablo. 4- Öğrencilerin yalnızlık puanlarının Cinsiyet Değişkenine ilişkin t – Testi Karşılaştırması .....	24
Tablo.5- Öğrencilerin UCLA Yalnızlık puanlarının Öğrenim süresine göre t Testi ile karşılaştırmasına ilişkin sonuçlar.....	25

**TEZ KABUL**

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sakine İlkin ARI tarafından hazırlanan *ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ* başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 13/01/2020 tarihinde [Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı] *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN	
Üye	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Deniz GÜNAYDIN	

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 46 sayfalık kısmına ilişkin, 31/01/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%29** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/02/2020

Sakine İlkim ARI

Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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

7/02/2020

Sakine İKİM ARI

**ÖZET**

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

**Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlıklarının Duygu Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi**

Sakine İlkim ARI

Araştırmanın genel amacı, Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerilerinin, öğrencilerin yalnızlığını yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu amaca bağlı olarak, cinsiyet ve eğitim süresinin değişkenlerine göre öğrencilerin yalnızlık puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma var mıdır? sorularına cevap aramıştır. Veriler, 318 öğrenciden (K:215; E: 105) toplanmıştır. Araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin, Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme alt boyutu, Yalnızlık puanlarının % .06 sını yordamaktadır.

Cinsiyete göre öğrencilerin yalnızlık puanları farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). 2. Sınıf öğrencilerinin yalnızlık puan ortalamaları, 1. Sınıf öğrencilerinin yalnızlık puanlarından anlamlı olarak yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu Düzenleme, Yalnızlık, cinsiyet-yalnızlık



**ABSTRACT**

Department of Educational Sciences  
Psychological Counseling and Guidance Program  
Master Thesis

**Investigation of Loneliness of University Students In Terms of Emotion  
Regulation Ability**

Sakine İlkim ARI

The aim of this research is to investigate whether emotion regulation skills of vocational school students predict loneliness. According to this purpose, it seeks an answer for the question of “is there any significant differentiation of students’ loneliness point average in terms of their gender and between training periods?”. The data were gathered from 318 students (F: 215, M: 105). In this research UCLA Loneliness Scale and Regulation of Emotions Questionnaire for Adolescents were used. External-dysfunctional internal consistency values of students predicts .06% of loneliness score.

Loneliness score of students differentiates according to gender ( $p < .05$ ). Loneliness average score of second class university students is significantly higher than first class students.

**Key words:** Emotion Regulation, Loneliness, gender- loneliness

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### PROBLEM

Üniversite yıllarının ilk iki yılı öğrencilerin “ön Lisans Eğitimi” aldıkları yıllardır. Kız ve erkek öğrenciler zorlu bir üniversiteye giriş sınavından sonra üniversiteye geçiş yapabilirler. Üniversiteye geçişten önce öğrenciler çok zorlu bir sınav yarışına hazırlandıkları için, orta öğretimin son üç yılını akademik bir çaba içinde geçirirler. Türkiye’de yaklaşık iki milyon beş yüz bin öğrenci arasından, sınırlı bir kontenjana (MYO: 343,874; Lisans: 409,587 öğrenci) dahil olma çabası içindedirler. Ön ergenlik dönemini kapsayan bu sınava hazırlık süreci, ortalama 15-16 ve 17 yaşlarına karşılık gelmektedir.

Üniversiteye geçiş yapmayı planlayan bir ergen devam ettiği orta öğretim okul programının dışında, üniversiteye hazırlık kursu ve özel hazırlık programları olmak üzere günlük yaşantısının 10 – 12 saatini akademik uğraşlarına ayırmak zorundadır. Diğer yandan 14-17 yaşlar arası ön ergen kızlar ve oğlanların çok keskin değişimler yaşadığı ve bu değişimleri algılayıp özümleyerek ergenliğe hazırlanmaları gereken dönemdir (Santrock, 2014).

Ön ergenlik ve ergenlik dönemi ayırımı konusunda, alan yazarları henüz bir fikir birliğine varamamışlardır. Bu tartışmanın (anlaşmazlığın) nedeni, ön ergenlik veya ergenlik dönemi yaşantılarının kültürlere, çağlara ve toplumsal değişimlere göre farklılaşmasıdır. Örneğin, Margaret Mead, ergenliğe sosyokültürel açıdan bakarak (1928), Stanley Hull (1904)’ın biyolojik yaklaşımına karşı çıkmıştır. Hull, ergenlik döneminin ergendeki biyolojik değişimlerden etkilendiğini fırtınalı ve stresli bir dönem olduğunu savunurken, Mead, Samoa adalarında yaptığı ve bizzat bölgede uzun yıllar yaşayarak yaptığı gözlemlere dayanarak, ergenliğin çocukluktan yetişkinliğe sorunsuz geçiş olarak tanımlamıştır.

“Buluşçular” olarak adlandırılan alan yazarları, ergenlik döneminin incelenmesinde Margaret Mead’ın görüşünü desteklemekle birlikte açıklamanın eksikleri olduğu düşüncesindedirler. Çünkü Buluşçular’a göre sosyokültürel ve

sosyoekonomik değişimler ergenliğin başlama ve bitiş yaşlarını değiştirmektedir. Refah düzeyi yükselen ülkelerde ergenlik döneminin sonlanma süresi artmaktadır (Lapsley, Enright and Serlin, 1985).

Bu araştırmanın problemini oluşturan temel hipotez, ergenler 14 -17 yaşlar arasında kendilerinde meydana gelen değişikliklerle ilgilenemedikleri ve üniversite yıllarında önceki yıllara ait gelişim sorunlarını kucaklarında bulmalarıdır. Ergenlik dönemindeki gelişim sorunları yanlış anlaşılabilir bir ifade olabilir. Aslında ön ergenlik ve ergenlik dönemindeki gelişime bağlı değişmelere uyum sağlayamama sorun oluşturmaktadır. Ön ergenlik ve ergenlik döneminde ortaya çıkan değişmeler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Fiziki değişmeler: Ön ergenlik ve ergenlik döneminde ergenlerde hızlı fiziksel değişmeler olur. Kızlar ön ergenliğe yaşıtı erkeklerden önce başlarlar. Kızlarda kalça ve göğüslerde yağlanma olur. Kalça yağ biriktirir ve hatlar daha yuvarlak bir biçim alır. Aynı şekilde göğüsler büyümeye başlar ve yağlanır. Boy ve kilo artışı olur. Kızlar yaşıtı erkeklerden 2-4 santim daha uzun ve ağırdır. Genel olarak bu değişmeler 11 -13 yaşlarda başlar ve 16 yaşın sonuna kadar devam eder. Erkeklerde ön ergenlik dönemi kızlardan ortalama iki yıl sonra başlar. Genel olarak 13- 14 yaş başlangıç yaşları olarak kabul görmektedir (Santrock, 2014). Erkeklerde el ve ayaklarda büyüme olur. Kol, bacak kemikleri hızla uzar. Boy uzunluğu ve beden ağırlığı artar. 16 yaş civarında akranları kızlardan daha uzun ve ağır hale gelirler. Sakal ve bıyık çıkmaya başlar. Cinsel bölgeler ve koltuk altlarında kıllanma görülür.

Ergenlik döneminde en önemli değişiklik Endokrin Sistemde meydana gelir. Puberte başlangıcı hipotalamik- hipofizer –gonadal (HPG) aktivasyonunu kapsar. Hipotalamus beslenme, hipofiz büyüme, gonadlar cinsiyet bezleridir (erkeklerde testisler, kadınlarda overler) Hipofiz bezi, gonadropinler aracılığıyla testislere ve overlere hormon salgılama sinyali gönderir. Aktive olan cinsiyet bezleri gerekli hormonları salgılar. Optimal düzeyde cinsiyet hormonu salgısı ilerleyen zamanda olur. Endokrin sistemdeki gelişmeler, ön ergen ve ergenin duygusal ve sosyal ilişkilerini de etkiler. Çünkü, endokrin sistemdeki salgılar cinsel dürtüleri harekete geçirir ve cinsler arası çekime neden olur (Santrock, 2016).



Bu çalışmanın ana fikrini de oluşturan, ergenlerdeki önemli değişmelerden biri de sosyal – duygusal değişmelerdir. Diğer değişmeler; benlik oluşumu, kimlik ve kişilik gelişimi olarak sıralanabilir.

Benlik, bir bireyin tüm özellikleri olarak tanımlanmakta ve benliğin bireyin kişiliğinin temel ögesi olduğunu ileri sürmektedirler (Thompson ve Goodman, 2011). Yazarlara göre; ergenler çocuklara kıyasla daha fazla kendilerini diğer kişilerden ayıran, farklı kılan şeyin ne olduğunu merak etmektedirler kendini diğerlerinden farklı kılan ve üstünlük sağlayan özellikler benlik tanımında öne çıkabilir (örneğin; erkeğim, futbol oynuyorum, iyi arkadaşlarım var, deneme sınavlarında ilk % 15 e girebiliyorum. Üniversitede psikoloji okumak istiyorum gibi). Kolayca anlaşılabilir gibi verilen örneğin farklı tanımları da olabilir ( İçine kapanık, öz güveni düşük, akademik olarak başarılı ama, hiç yakın arkadaşı olmayan biriyim).

Harter ve Monsour (1992)'un araştırmalarına göre ergenlik döneminde sabit bir benlik tanımından çok, ergenliğin başında karmaşık bir benlik tanımı, ergenliğin sonuna doğru daha sade ve anlaşılabilir olmaktadır. Bu durumda çeşitli benlik kavramlarında söz edilmektedir. İdeal benlik, gerçek benlik, olası benlik gibi.

Ergenlik döneminde, gençler bebekliklerinden ergenliğe kadar geçirdikleri gelişim dönemlerinin bir sentezini yapmakta ve kimlik bütünlüğüne ulaşmaya çalışmaktadır. Bu konuda Erikson'un görüşleri oldukça açıklayıcıdır.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramının beşinci evresi, ergenlik dönemini ele almaktadır. Erikson'a göre, ergenlik döneminin en önemli sorunu ergenin kimlik kazanması ya da bunu başaramazsa rol karmaşası yaşamasıdır. Erikson ergenlik dönemindeki bu durumu, "kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası-kimlik duygusuna karşı kimlik bocalaması" olarak özetlemiştir.

Erikson (1968)'a göre, ergen fizyolojik olgunluğa ulaşmış, cinsel devrimle çocukluktan çıkmış ve önündeki yetişkin rollerinin belirsizliği ile karşı karşıyadır. Yani ergen ne çocuktur ne de bir yetişkin. O hâlde ergen kimdir? Cevaplamaya çalıştığı çetin soru "ben kimim" sorusudur. Bu sorunun cevaplanmasında ergenin daha önceki psikososyal gelişim basamaklarını (Temel güvene karşı temel güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve kuşku ve diğer evreler) sentezleyerek bir kimlik

bütünlüğüne ulaşması gerekir.

Ergen, nasıl ki bebekliğinin ilk yılında yakın çevresiyle güvenilir ilişkiler kurarak bir umut, güven duygusu kazandıysa, bu kez gençlik çağında içinde bulunduğu toplumla güvenilir sosyal ilişkiler kurarak kimlik duygusu edinmeye çabalar. Bunun için insanların yararına olduğuna inandığı ülküler için çaba harcar. Böylece güvenilir olduğunu kanıtlamaya çalışır. İnsanlara ve inandığı önderlere bağlı olduğunu kanıtlamaya çalışır. Görüldüğü gibi ergen bebeklikteki temel güven duygusunun farklı bir formunu gençlikte yeniden yaşayarak bir kimlik bütünlüğüne ulaşmaya çabalar. Erikson kuramında ikinci gelişim evresini “özerkliğe karşı utanç ve kuşku” olarak özetlemektedir. Bu evrede çocuk bazı kasları üzerinde kontrol sağlamakta, dışkılama ve işemesini denetleyebilmektedir. Yani bazı kas hareketlerini denetleyebildiğini fark etmesiyle, ne yapacağına, nasıl yapacağına kendisi karar vermek istemektedir. Bu çocuğun ilk özerklik girişimidir ve neyin ne zaman yapılacağına karar vermesidir. Söz konusu durum, insanın yaşamında ilk özerklik mücadelesidir. Bu özerklik ya da boyun eğdirme süreci ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğine bağlı olarak ya özerklik duygusunun gelişimine ya da utanma ve temel güvenin sarsılmasına (kuşku) neden olmaktadır.

Ergenlik döneminde ergen bebeklikte ebeveyne karşı verdiği özerklik mücadelelerini topluma ve toplumun kurumlarına karşı yeniden dener. Ergen özgürce verdiği kararları özgürce uygulamak ister. Seçimleri ve kararları toplumun kuralları ile çatışmadığı sürece ergen verdiği kararların ve üzerine düşen görevlerin sorumluluğunu isteyerek üstlenir. Bu dönemde ergenin temel kimlik ifadesi “özgürce isteyebildiğim neyse, ben oyum” şeklinde özetlenebilir. Bu düşünceden hareketle, ergenin kendi özgür seçimiyle, inandığı gruplar içinde yer alması grubun amaçları için her şeyini ortaya koyması (yaşamını, geleceğini) anlaşılabilir bir durumdur. Ergenin “özgürce seçebildiğim şeyim” duygusu “güvenilen, sadık biriyim” duygusuyla bütünleşerek, ergenin kimlik öğelerinden bir diğerini oluşturur.

Dereboy (1993), oyun çocukluğu dönemi (Erikson’un kuramının üçüncü evresi) ile ergenlikteki kimlik arama süreci arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

İnanılan insanlar, ilişkiler bulma ve onlara bağlanma, oyun döneminden çıkarılmış olan girişim duygusunu ve değer verilen amaçlar peşinden koşma yetisini de pekiştirir. Çünkü bir ilişkiye ya da ülkeye sadık kalmak demek, insanın doğruluğuna inandığı amaçların, sonuna dek inandığı değerlerin ve suçluluk duymadan yerine getirdiği yükümlülüklerin olması demektir. Bu gencin kendisine ait bir yol çizmesi ve nasıl biri olmak istediğini belirlemesi demektir. Üçüncü evreden çıkan kimlik ögesi şuydu; gelecekte kim olmayı düşleyebili- yorsam ben oyum". Öyleyse gencin kendince doğru ve değerli olan bir yolda yürüyor olması .... ergenin kimlik duygusuna olumlu biçimde katılmasına ortam hazırlar (Dereboy, 1993).

Erikson'un dördüncü evresinin (çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu) ergenliğe yansması, belirlenen bir görevi, amacı başarma, yani yeterlik duygusu ya da işe yaramazlık şeklinde olur. Gençlik döneminde ergen toplumun, güvenilir arkadaşlarının veya inandığı ülkenin sadık bir üyesi olarak üstüne düşeni başarmak isteyecektir. Görevlerini başarıyla yerine getirmek gence bir kimlik ögesi olarak yeterlik ve kendini değerli bulma duygusu verir. Yani oyun çocuğu dönemindeki "ne öğrenebiliyorsam oyum" duygusu daha ileri bir düzey olan "öğrenebildiğimi yapabilen biriyim" şeklinde kimlik duygusuna dönüşür.

Ergenin yukarıdaki süreçleri başarıyla tamamlaması ergende tutarlı bir kimlik bütünlüğü oluşturur. Aksi durum, kimlik bocalaması olarak kavramlaştırılabilecek ciddi bir soruna neden olur. Bu sorun tam anlamıyla bir kargaşadır. Ergenin davranışları bazen o kadar uçtadır ki dışarıdan gözleyenler durumu bir delilik hâli olarak değerlendirebilirler.

Ergenin birer kişilik ögesi olarak, sadakat ve güven, özerklik, geleceğini planlama ve başarabilme duygularını bütünleştirememesi ergende kimlikle ilgili belirsizliğe neden olur. Bu bir yenilgidir ve ergen "ben kimim?" sorusunu cevaplandıramamıştır. Bu belirsizlik ve karmaşa ergenin yaşamındaki bazı kararları yeniden gözden geçirmesine neden olabilir. Bu belirsizliklerin sonucu olarak, ergen eğitime ara verebilir. Geleceğe ilişkin bazı kararlarını erteleyebilir. Bu olay Amerikan ve Avrupa kültüründe daha sık görülen bir durumdur ve "moratoryum" olarak kavramlaştırılmaktadır. Bu dönemde ergen; eğitimini, işini bırakıp dünyayı tanımak, kendini anlamak için uzun seyahatlere çıkabilir.



Bacanlı (2000)'nın Marcia'dan aktardığına göre; kimlik kazanma çabaları içindeki ergenin durumu bağlılık (kararın kesinliği) ve bunalım geçirme (kararsızlık geçirme) açısından iki boyutta değerlendirilmektedir. Başarılı kimlik statüsüne sahip olan kişiler bunalım geçirmiş ve bir karara varıp bu kararda bağlanmış kişilerdir. Bu ergenler kimlik aramayla ilgili sorunlarını çözmüş kişilerdir. Bu ergenler çocukken fazla korunmamış ve aileleri kısmen reddedicidir. Dolayısıyla çocuklar zorluklarla nasıl başedeceklerini öğrenmişlerdir. İpotekli kimlik statüsüne sahip kişiler bunalım yaşamışlardır, ama bir karara varmış gibi görünmektedirler. Tabii ki bu karar ebeveynlerin kararlarıdır. Bu aileler çocuklarının kulaklarına daima neyin doğru, neyin yanlış olduğunu fısıldarlar. Dolayısıyla bu çocuklar bağımsız karar verme fırsatı bulamazlar ve daha sonra da bağımsız karar verme cesareti gösteremezler.

Moratoryum kimlik statüsü, bunalımı yaşayan, ama çözüm bulamayan kişilerdir. Özellikle Avrupa ve Amerika kültüründeki kişilerin eğitimlerini, işlerini, gelecekle ilgili programlarını askıya alarak başka ülkeleri insanları tanımak amacıyla seyahat etmesi moratoryum kimlik statüsüne örnek verilebilir. Dağınık kimlik statüsündeki kişiler henüz bir kimlik bunalımı yaşamamıştır. Dolayısıyla bir karara da bağlanmamışlardır. Marcia'ya göre bu kişiler, en az etkilemenin ve yönlendirmenin bulunduğu ailelerden gelmektedir.

Yukarıda verilenler dikkate alındığında ergenlerin çocukluk yıllarından itibaren, gelişim alanlarından herhangi biri engellendiğinde veya yanlış yönlendirildiğinde bu sorun duyguların ifade tarzı olarak ergenlik ve yetişkinlik yıllarına yansımaktadır. Duyguların işlevsel olarak ifade edilmesi ya da edilememesi ergenin sosyal yaşamını ve yakın duygusal ilişkilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bir tercih olarak ergenlerin yalnızlığı seçebileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki paragraftaki varsayımlardan hareketle, ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin, ergenlerin Yalnızlıklarını yordayıp yordamadığı sorusuna cevap aranmıştır.

### AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı ön lisans öğrencisi ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin, ergenlerin Yalnızlıklarını yordamakta mıdır ve öğrencilerin

yalnızlıkları, öğrenim süresi ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?sorularına cevap aramaktır.

### **Alt amaçlar**

- 1- Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri, öğrencilerin Yalnızlıklarını Yordamakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin Yalnızlık Puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır
- 3- Öğrencilerin Yalnızlık puan ortalamaları öğrencinin öğrenim süresine göre Farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Ergenlik dönemi, dönemin gelişim görevlerinden dolayı önemli değişmelerin yaşandığı bir gelişim çağıdır. Gelişimin sonucu olarak ortaya çıkan değişmeler, ergenlerde uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Özellikle, bireyin bazı karakteristik özelliklerinin şekillenmesinde etkili olan yapılar (eğitim, aile içi etkileşim, mizaç v.b.) ergenleri bazı güçlüklerle karşı karşıya getirebilir.

Bir öğrenme koşullanması olarak, ergen duygularını işlevsel olarak ifade etmekten kaçınabilir. Duygularını işlevsel olarak çevreye yansıtmak yerine kendi içinde bastırabilir. Diğer bir seçenek olarak duygularını çevresine saldırgan ya da çözüm getirmeyen ifadeler olarak yansıtabilir. İnsanlar kendi davranışlarının sonuçlarından etkilenirler. Davranışları sorunu çözüyorsa benzer durumlarda benzer tutum ve davranışları tekrarlar. Çözüm getirmeyen davranışların ortaya tekrar çıkma olasılığı çok düşüktür. Özellikle duyguların hedef kişiye yansıtılmasında, duygu önemsenmiyor veya reddediliyorsa birey kaçınmayı öğrenir. Sessiz ve uzak kalmanın daha güvenli olduğunu keşfeder. Bu durumu tanımlayan kavram “Yalnızlık”tır. Bu araştırmanın sonuçları, ergenlere duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması eğitimi için önemli veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

### Sınırlıklar

Bu araştırmanın bulguları;

1- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Akdeniz Üniversitesi Serik Meslek Yüksek

Okulu öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Veri toplama araçları olarak kullanılan UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

### Tanımlar

**a-Duygu Düzenleme Becerisi:** İşlevsel tanım olarak, kişinin hedeflerine ulaşabilmek için duygularını amaçlar doğrultusunda, sorunun çözümüne katkı sağlayacak tarzda yönlendirmesidir.

**b-Duygu düzenleme,** bir amaca ulaşabilmek için bireyin, duygusal tepkilerini izleyebilme, kontrol edebilme, değerlendirebilme ve değiştirebilme yani daha hafif düzeyde olmasını sağlayabilme yeteneğidir

**İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme:** Kişinin duygularının sonucu olabilecek davranışları yönetmede sorumluluğu üstlenerek, işlevsel hedeflere ulaşmak için inisiyatif kullanmasıdır.

**İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme;** Kişinin yaşadığı duygu ile ilgili kendini ya da başkalarını cezalandırmak isteği, kendini kötü hissetmek ve sorunu takıntı haline getirmek olarak tanımlanabilir.

**Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme:** Kişi yaşadığı olumsuz duygulara neden olabilecek olaylar konusunda yakın çevresinden yardım alması ya da birileri ile problem hakkında konuşması olarak tanımlanabilir.

**Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme:** Kişinin duygularını fiziki saldırı veya psikolojik saldırı, zorbalık ya da nesnelere saldırı şeklinde dışarı yansıtmasıdır.

**Yalnızlık:** Bireyin çevresindeki kişilerle yakın ilişkiler kurmaması (kuramaması), sosyal ve psikolojik açıdan doyurucu ilişki kurma yetersizliği, bireyin çevresindeki kişilerle yakınlaşmaktan kaçınması



## BÖLÜM II

### Problemin Kavramsal Temeli ve Literatür

Bu bölümde araştırmanın temel konusu olan duygu düzenle ve Yalnızlık kavramları incelenmiş ve bu kavramlarla ilgili çalışmalar üzerinde durulmuştur.

### Duygu Düzenleme Becerileri

Duygu düzenleme kavramını tanımlamadan önce, duygunun ne olduğunu ya da olmadığını, hangi süreçleri içerdiğini anlamak için, “duygu” kavramı üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır. Duygu, bazı kaynaklarda “heyecan” sözcüğüyle eş anlamlı kullanılmaktadır ve “bireyin içinde bulunduğu ortamı algılamasıyla, duruma fizyolojik ve psikolojik tepki vermesi” olarak tanımlanmaktadır (Atkinson ve Atkinson, 2008; Gerrig ve Zimbardo, 2012). Korku, sevinç, mutluluk ve kızgınlık olmak üzere dört temel duygudan söz edilmektedir. Diğer yandan olumlu duygular (sevinç, mutluluk) ve olumsuz duygular (korku ve kızgınlık) olmak üzere iki ayrı grupta da toplanabilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2012)

Psikologların duygulara ilgisi 20. Yüzyılın ilk yıllarında başlamıştır. Bu gün duyguyu açıklayan üç önemli kuram vardır. Bunlar sırasıyla James-Lang Kuramı, Cannon –Bard Kuramı ve Bilişsel Değerlendirme Kuramıdır. İlk iki kuram, duygu çalışmalarının tarihi açısından önemlidir. Ancak duyguyu açıklamada yetersizlikleri vardır. Günümüzde geçerliği kabul edilen duygu kuramı “Bilişsel Değerlendirme Kuramı”dır.

Duyguyu tanımlamada bilişsel yaklaşımı kullanan ilk psikologlar Schachter ve Singer'dir ve geliştirdiği kuram, iki faktörlü duygu kuramı olarak bilinmektedir. Schachter ve Singer (1962)in kuramında boyutlardan biri ortamın algılanması ve değerlendirilmesi, ikincisi ise algıya uygun fizyolojik tepkilerdir. Bilişsel yaklaşımın diğer temsilcisi Richard Lazarus'tur. Geliştirdiği kuram “kavramsal duygu değerlendirme kuramı olarak bilinmektedir(Bul. Kay.: Gerrig ve Zimbardo, 2012; Atkinson ve Atkinson, 2008).

### **Duygu Düzenleme Nedir?**

Duygu düzenleme, bir amaca ulaşabilmek için bireyin, duygusal tepkilerini izleyebilme, kontrol edebilme, değerlendirebilme ve değiştirebilme yani daha hafif düzeyde olmasını sağlayabilme yeteneğidir. Yani duyguları tanımlama, anlama ve uygun olduğunda duygunun şiddetini hafifletme söz konusudur. Duygu düzenleme, engellenen ya da durağan duygusal tepkileri de içermektedir. Duygu düzenleme çocuğun kendisinin patronu olması'na izin verir. Ebeveynler, tolere edilebilir düzeyde çocukların üzüntülerine ve duygularını saklamalarına duyarlılık göstererek duygu düzenleme becerilerinin gelişime katkı sağarlmalıdır (Wenar ve Kerig 2005).

Duygu düzenleme; duyguların başka Őeyleri, düşünceleri, fizyolojiyi ya da davranışları ve hatta duyguları düzenlemesi gibi bir anlamı çağrıştırabilir. Aslında duygu düzenleme, duyguların kendilerini düzenlemesinin yanında ayrı süreçler olarak ele alınmaktadır. Bu süreçler, otomatik ya da kontrollü olabilir, bilinçli ya da bilinç dışında gerçekleşebilir, duygu üretme sürecini bir ya da birkaç noktada etkileyebilir (Gross ve Thompson 2006). Duygu düzenleme, yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını ya da devam eden duygusal tepkilerin değişmesini içermektedir (Ochsner ve Gross 2005).

Duygu düzenleme kavramı, duygusal tepkileri gözlemeleme, değerlendirme ve değiştirmenin yanı sıra amaca ulaşmayı sağlamakta sorumlu olan bütün içsel ve dışsal süreçleri kapsamaktadır (Thompson 1994). Buna göre, duygu düzenlemenin içinde birçok düzenleme vardır: Kendi duygularını düzenleyebilme, diğerleri tarafından oluşturulan duyguları düzenleyebilme, duygunun kendisini düzenleyebilme ve duygunun altında yatan özellikleri düzenleme gibi (Thompson ve Calkins 1996). Tüm bunları gerçekleştirebilmek için duygu düzenleme biyolojik, sosyal, davranışsal, bilinçli ve bilinçdışı bilişsel süreçleri içinde barındırır.

### **Duygu Düzenlemenin Gelişimi**

Freud (1961), duygu düzenlemenin günlük işlevselliğin gerçekleşmesi bakımından kesin olarak gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu gereklilik, toplumdan yakın ilişkilerimize kadar her alanda kendisini göstermektedir. Bu nedenle, duygu

düzenlemenin uygun bir biçimde gerçekleşiyor olmasını gelişimsel bir başarı olarak görmek mümkündür (Akt. Gross ve Munoz 1995).

Yapılan araştırmalar, duygu düzenleme becerilerinin zaman içinde adım adım oluştuğunu göstermektedir. Kendi ihtiyaçlarını karşılayamayan yeni doğanlar, bundan dolayı ağlamayla başlayarak diğer insanlardan yardım almak zorundadırlar (Bowly, 2015). Bebekten gelen bu itici (aversive) sinyal, diğerlerini bebeğin ihtiyacını gidermeye ve onu yatıştırmaya yöneltir. Çok geçmeden, bebekler de bakım veren kişileri gülümseme vb. davranışlarıyla pekiştirmeye başlarlar. Aynı zamanda olgunlaşmamış bağımsız duygu düzenlemenin gelişmesini destekleyecek şekilde kendi duygularını etkilemeyi de öğrenirler (Derryberry ve Rothbart 1988).

Çocuklar, kas-iskelet kontrolü geliştikçe, kendi bedenlerini hareket ettirmeyi ve daha geniş çevreleri etkilemeyi öğrenmektedirler. Çevrenin duygusal yönden dikkat çekici özelliklerine yaklaşma, uzaklaşma ya da bunları değiştirmeyi öğrendikçe, beeklerde duygu düzenleme giderek otonomi kazanmaktadır. Daha sonra, dil gelişimiyle beraber duygu düzenlemenin yeni bir hali mümkün hale gelmektedir. Dilin kullanılmasıyla, bakım veren kişiler, çocuklara duygusal tepkilerini değiştirmeleri için direk müdahalede bulunabilmekte / talimat verebilmekte ve çözüm önerebilmektedirler (ağlamayı durdurması ve hoş olmayan bir doktor ziyaretini tolere edebilmesi için çocuğa bilgi verilmesi, Thompson 1991). Bunlara ek olarak, dil çocuğa kendisi için de yönerge vermesini sağlar ki bu, duygu düzenleme alanının büyük oranda genişlemesini mümkün kılmaktadır (Akt. Gross ve Munoz 1995 ).

Duygu düzenleme becerisi sosyal çevremizden oldukça etkilenmektedir. Çocuklar diğerlerinin kendi duygularını başarılı bir şekilde yönettiğini gördükçe, duygu düzenlemenin mümkün olduğunu öğrenirler (Campos ve ark. 1989). Diğerlerinin duygularının kontrol dışında olduğunu gören ve bunu deneyimleyen çocuklar ise, kendi duygularını düzenlemede sıkıntı yaşayabilirler (Reider ve Cicchetti 1989).

Geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde artan bilişsel yetenekler duygu düzenlemenin yeni biçimlerine izin verir (yeniden değerlendirmek -reframing-, diğerlerinin bakış açısından bakmak, yeterli uzaklıkta hedefler seçmek gibi). Aynı



zamanda arkadaşları, yapılacak aktiviteleri, gidilecek okulu seçebilmesi çevreyi şekillendirme şansı oluşturmaktadır. Ergenler, duygusal ve kişiler arası ilişkilerdeki tarzları ve tercih ettikleri duygu düzenleme yöntemleriyle ilgili kendilik algılarını geliştirirler. Duygu düzenlemenin uyumlu biçimleri, spor yapmak, müzikle ilgilenmek ya da akademik çalışmalarla ilgilenmek gibi kültürel olarak onaylanmış aktiviteler içerir. Genellikle erken ergenlik döneminde başlayan psikoaktif madde kullanımı gibi başka güçlü ve genellikle uyumsuz duygu düzenleme biçimleri de bu dönemde görülmektedir.

Yetişkinlik döneminde kişiler, mesleki ortamlarda da duyguların deneyimi ve ifade edilmesini yöneten kuralları öğrendikçe, duygu düzenleme becerileri gelişmeye devam etmektedir. “Profesyonel tutum” denilen durum burada geçerli olmaya başlar (Gross ve Munoz 1995). Böylelikle sosyal ilişkilerde olmaması gereken duygular bastırılır. Geç yetişkinlik döneminde ise duygu düzenleme örüntülerinde artan bir değişkenlik gözlenir. Bazı yaşlılar, tanıdık diğerleriyle vakit geçirmeyi tercih ederler (Akt. Gross ve Munoz 1995, Carstensen 1987). Bu önceleri düzeltilmesi gereken bir problem gibi düşünülse de, yetişkinlerin sosyo- duygusal gelişimi üzerine çalışan kuramcılar, yaşlı insanların kendi sosyal çevrelerinde duygularını düzenlemeyi daha başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini ve bunun sağlıklı uyum için uygun olduğunu öne sürmektedirler (Carstensen 1993).

Gross ve diğerleri (2006), duygu düzenlemenin gelişimsel sürecini incelemişlerdir. Gross ve diğerlerine göre gelişim süreci içinde duygu düzenleme ile ilgili değişkenler hakkında çok az şey bilinmektedir. Ancak, genç yetişkinlerin olumsuz duyguları (öfke, üzüntü, kaygı) bastırmaya yönelik duygu düzenleme çabası içinde olduğunu belirtmişlerdir.

### **Duygu Düzenleme Süreçleri**

Duygu düzenleyici süreçler otomatik ya da kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz olabilirler ve duygu üretici süreçlerin bir ya da birden fazla noktasında etkileri olabilir. Duygu düzenlemesi, yüz ifadesi olmadığı zamanlarda duygusal deneyim ve fizyolojik tepki vermelerde değişikliklerin oluşması gibi, duygular açığa vurulduğu zaman, duygusal tepki bileşenlerinin birbirine bağlı olma ölçüsünü de değiştirir.

Bireyin amaçlarına bağılı olarak duyguları azaltabilmekte, arttırabilmekte ya da sadece aynı durumda kalmasını sağlanabilmektedir. İnsanların düzenlemeye çalıştığı duyguların yer aldığı gelişimsel değişiklikler hakkında çok az şey bilinmesine rağmen, bir mülakat çalışmasında genç yetişkinlerin duygunun deneyimsel ve davranışsal yönlerini düzenlemeye odaklanmayla birlikte daha çok olumsuz duyguları (özellikle öfke, üzüntü ve kaygı) bastırmaya yönelik olarak düzenlemeye çalıştıkları gözlenmiştir (Gross ve ark. 2006).

Duygu düzenlemeyle ilgili farklı süreçlerin veya yaklaşımların olduğu önerilmektedir. Örneğin; Cole ve arkadaşları (1994) duygu düzenlemenin 2 şekilde olabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar; yetersiz düzenleme (underregulation) ve aşırı düzenleme (overregulation). Yetersiz düzenleme yetersiz dürtü kontrolü, agresif davranışlar, eyleme dökme gibi dışa vurulan bozukluklarla ilişkiliyken aşırı düzenleme anksiyete, depresyon, içsel sıkıntı gibi içsel problemlerin gelişimiyle ilişkilidir. Birçok psikopatolojinin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır (Akt. Wenar ve Kerig 2005).

#### **Duygu düzenlemenin temel özellikleri;**

1. İnsanlar duygularını olumlu ya da olumsuz olarak düzenleme olanağına sahiptir.

2. Duygu düzenlemenin prototip örnekleri bilinçlidir, başlangıçta duygu düzenlemeyi hayal edebiliriz, ama sonra bilinçli bir farkındalık olmadan ortaya çıkar.

3. Duygu düzenleme formlarının önceden iyi ya da kötü olacağı varsayılmaz (Gross ve Thompson 2007).

Gross (1998), duygu düzenlemeyi öncül ve tepki odaklı olarak iki bölümde ele almıştır. Bunagöre, öncül duygu düzenlemesi, duygusal tepkiyi tetikleyen ipuçlarının değerlendirilmesini içermektedir. Tepki odaklı duygusal düzenleme ise açığa çıkmış duygusal tepkinin çeşitli bileşenlerinin düzenlenmesini içermektedir. Schutte ve arkadaşlarının (1998) çalışmasına göre 73 katılımcının duygu düzenleme stratejileri, iyi olma ve duygusal zekaları hakkında bilgi edinilmiş, öncül odaklı duygu düzenlemesinin iyi olmayla daha çok ilişkili olduğu, John ve Gross (2003)'a göre de

daha etkili ve daha iyi sonuçlar verdiği bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda da öncül odaklı duygu düzenlemenin daha çok yaşam memnuniyetini, olumlu duygudurumu tepki odaklı duygu düzenlemeden daha çok yordadığı belirtilmiştir (Akt. Schutte ve ark. 2009).

Gross(2002) duyguları düzenlemede iki temel stratejiye odaklanmıştır. İlk olarak yeniden değerlendirme (reappraisal), duygu üretim sürecinde önce gelir. Bir şeyin duygusal etkisini azaltmak için durumu yapılandırmanın yolu değiştirmek demektir. Sonraki süreçte bastırma (suppression) gelir. Bu, içsel duyguların dışı doğru olan belirtilerini engellemedir. Gross (2002)'a göre, deneysel ve bireysel farklılıkları araştıran bulgular yeniden değerlendirmenin, bastırmadan daha etkili olduğunu göstermektedir.

Yeniden değerlendirmenin sonuçları;

- Duygu deneyimini ve davranışsal dışı vurumunu azaltırken bellekte bir etki bırakmamaktadır.

- Birey daha fazla duygusal yaşantı deneyimlemekte ve bu etkileşimlerdeki olayların pozitif yönlerini ele almaktadır.

- Birey böylelikle olumsuz duyguların etkisini azaltabilmektedir.

- Sıklıkla değer değişimleri kullanılır, olumlu duygularda artış ve olumsuz duygularda daha az deneyim yaşanır.

- Hem pozitif duyguda hem de pozitif duyguların ifade edilmesinde çok etkili olmaktadır.

#### **Duyguları Bastırmayı kullanmanın sonuçları;**

Gross ve Thompson (2006), duygu düzenleme stratejilerini duygu düzenleme süreç modeli olarak 5 kategoride toplamışlardır: Durum seçimi, durumu ayarlama, dikkati verme, bilişsel değişim ve tepkinin değişimi. Durum seçimi (situation selection), duyguyu oluşturan durumun ortaya çıkıp çıkmayacağını seçmektedir. Durum seçildikten sonra onun duygusal etkisini değiştirmek amacıyla koşulların gerektirdiği şekilde durumu ayarlama (situation modification) hareket etmektedir. Koşulların farklı yönleri vardır ve dikkati verme (attention deployment), koşulların



bu yönlerine odaklanmada kullanılır. Bir koşulun belirli bir yönüne bir kere odaklanılır, bu koşulun anlamı bir fikir üzerine çevrildiğinde bilişsel değişim (cognitive change) yaşanır. Duygu düzenleme stratejilerinin bu ilk 4 kategorisi duygusal tepki gelmeden önce ortaya çıkar. Tepkinin değişimi ise duygu tepkilerinin durumunu (yüz ifadeleri gibi) etkilemeye çalışmaktadır, bir kere ortaya çıkarıldığında tepki-odaklı duygu düzenleme stratejisi olmaktadır (Werner ve Gross 2010).

### **Yalnızlık**

Yalnızlık kavramı için kapsamlı bir tanıma rastlamak güçtür. Bir duygu durumu olarak tanımlanmakla birlikte bir yaşam durumu olarak da tanımlanmaktadır (Peplau ve Perlman, 1982). Peplau ve Perlman, yalnızlığı, bireyin kişilerarası ilişkilerinde beklentilerini karşılayamaması sonunda oluşan bir durum, doyurucu ilişkinin yokluğu olarak tanımlamıştır. Young (1982), Yalnızlığın tanımında kişiler arası ilişkileri tanımın temeline yerleştirmesine rağmen, bu ilişkide yakınlığın ve içtenliğin bulunmaması olarak tanımlamıştır. Oruç (2013), Weiss (1973)'e atıf yaparak, kişinin ruh hali üzerinde negatif etkisi olan bir duygu durumuna bireylerin verdiği tepki olarak tanımlamaktadır.

Yalnızlık duygusunun yaşanma sıklığı, yoğunluğu, sürekliliği, değişken olup olmaması, sosyal beceri eksikliği ve sosyal kaygı yalnızlığın tamamlayıcı unsurları gibi görülmektedir (Subaşı, 2007; Batıgün, 2008; Keskin ve Sezgin, 2009). Kızıdağ (2009) ve Koçak (2005) , bazı gelişim dönemlerinde kişilerin diğer dönemlere nazaran daha samimi ve yakın ilişki kurma ihtiyacında olduğunu vurgulamaktadırlar. Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi diğer dönemlere göre yalnızlığın daha yoğun yaşandığı ve yakın ilişki kurma ihtiyacının daha fazla istendiği dönem olarak belirtilmektedir (Brennan, 1982; Ditomasso ve Spinner, 1997).

Deniz, Hamarta ve Arı (2005), yalnızlığın üniversite öğrencileri öğrencileri üzerindeki sonuçlarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; yalnız öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla uyum sorunu yaşamaktadırlar). Üniversite eğitimlerine yeni başlayan öğrenciler farklı yeni ortamlara uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Bu da bireylerin yeni ortamdan kaynaklanan bir yalnızlık

yaşamaya neden olabilmektedir. Nitekim, üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini incelemeyi amaçlayan araştırmalarda Yalnızlıkla uyumsuzluk arasında önemli ilişki bulunmuştur (Odacı ve Kalkan, 2010).

Copel (1988)'in açıkladığı gibi, yalnızlık aynı zamanda sosyal ilişkilerde sorun yaşamayı ya da yetersiz sosyal ilişkiler kurmayı, karar verme yetersizliğini, kendinin ya da diğerlerinin zayıflıklarına odaklanmayı içermektedir. Bir diğer kişi ile birlikte olmak, birlikte çalışmak, birlikte eğlenmek, yalnız kişilere çekici gelmemektedir. Yalnız kişiler beklentileri gerçekleşmediğinde yeniden denemek için istek duymadıkları gibi, kaçınıcı bir tavır sergileyebilmektedirler. Yalnızlar, muhtemel olumsuz sonuçlardan sürekli endişe duyuyor, problem ile yüzleşmek yerine problemden kaçınıyorlar. Ayrıca, geçmişte yaşanan olumsuz yaşantılar yalnız bireylerin şu anlarını ve geleceklerini olumsuz etkilemektedir (Hoglund ve Collison, 1989). Yalnızlık aynı zamanda sosyal ilişkilerde sorun yaşamayı ya da yetersiz sosyal ilişkiler kurmayı, karar verme yetersizliğini, kendinin ya da diğerlerinin zayıflıklarına odaklanmayı da içermektedir. Copel (1988), Birliktelik duygusunu daha az yaşayan yalnız bireyler, İşler istedikleri gibi gitmediğinde yeniden harekete geçmekten kaçınıyor, muhtemel olumsuz sonuçlardan sürekli endişe duyuyor, problem ile yüzleşmek yerine problemden kaçınıyorlar demektedirler

Hoglund ve Collison (1989) göre; kaçınmanın nedeni, geçmişte yaşananların şu anki kararları olumsuz etkiliyor olmasıdır. Wittenberg and Reis( 1986), üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, yalnız öğrencilerin “bir diğerini” nasıl algıladıkları, bir diğeri kişilerin onları nasıl tanımladıkları üzerinde çalışmışlardır. Yalnız öğrenciler “diğer kişileri” olumsuz ve yabancılaşmış algıladıklarını bulmuşlardır. Diğer öğrencilerin yalnız öğrencileri nasıl algıladıkları ile ilgili soruya “olumsuz ve düşük benlik saygısına sahip olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Kalliopuska, ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, yalnız ergenlerin utangaç, içe dönük ve kendini ifade etmede yetersizlik yaşadıklarını, bu değişkenler arasında yüksek ilişki olduğunu rapor etmiştir (Kalliopuska, 1986).

Türkiye’de yalnızlığın, ergenler ve genç yetişkinlerdeki profile çeşitli değişkenler açısından en fazla araştırılan konulardan biri olmuştur.

Selçukoğlu (2001), üniversite araştırma görevlilerinin tükenmişlik, yalnızlık durumlarını ve yaşam doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yalnızlık puanı yüksek araştırma görevlilerinin tükenmişlik puanları yükselirken yaşam doyumları negatif yönde değişmektedir. Bu araştırma yalnızlık konusunda ilk yapılan araştırmalardan biri olması nedeniyle de önemlidir.

Koçak (2003), 230 üniversite öğrencisine Toronto Aleksitimi Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın genel amacı, öğrencilerde Aleksitimi durumu ile yalnızlıkları arasında ilişki olup olmadığını tanımlamaktır. Öğrencilerin Aleksitimi puanları ile Yalnızlık puanları arasında  $r=.66$  pozitif yönlü korelasyon ölçülmüştür. Kızlarla erkeklerin yalnızlık puan ortalamaları, erkeklerin aleyhine daha yüksektir (kızlar: 35.43; erkekler: 38.36) ve fark istatistiksel olarak  $p<.05$  anlamlıdır. Öğrencilerin Aleksitimi puan ortalamaları t testi ile sınıanmıştır. Öğrencilerin aleksitimi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir (kızlar:64.96; erkekler: 66.20 ve  $p<.05$ ).

Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlığın Yalnızlığın yordayıcısı olup olmayacağı Güloğlu ve Kararımak (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde sınıanmıştır (410 öğrenci; kız:296; erkek:114). Yalnızlık ve Psikolojik Sağlamlık ve Benlik Saygısı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık puanları düştükçe yalnızlık Puanları yükselmektedir

Dost (2007), üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve yalnızlıklarını incelemiştir. 403 üniversite öğrencisine UCLA yalnızlık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği uygulamıştır. Kızların Yaşam doyumu Puan ortalamaları erkeklerinkinden  $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır (kızlar yaşam doyumu ortalaması: 23.90, erkekler: 23.57). Yalnızlık puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına bakıldığında anlamlı fark olmadığı gözlenmektedir. Yalnızlık puanlarına göre öğrenciler “düşük” ; “Yüksek” olarak ikiye ayrılmış, yalnızlık düzeylerine göre öğrencilerin Yaşam Doyumları karşılaştırılmıştır. Yalnızlık düzeyi düşük öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları 26.30, yalnızlık düzeyi yüksek öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları 20.40 dır. İki ortalama arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır.



339 Sağlık Yüksek Okulu öğrencisine Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği verilmiştir. Araştırmada sosyal destekle yalnızlık arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırma bulgularına göre ; sosyal destek puanları ile yalnızlık puanları arasında negatif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur  $r = - 0.36$ . Elde edilen korelasyon değeri  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır (Yılmaz ve diğerleri, 2008).

Karaoğlu ve Arkadaşları (2009), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerinde çalışmışlardır. 446 üniversite öğrencisine ulaşımlardır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, UCLA Yalnızlık Ölçeği ile belirlenmiştir. çalışma grubunun ortalama yalnızlık puanı  $34.36 \pm 8.86$  dır. Çalışma grubunu % 43 nun Yalnızlık puan ortalaması genel çalışma grubunun ortalamasından yüksektir 43.2 ve yüksek grubun % 15 nin puan ortalaması 43.2 nin üzerindedir.

Öğrencilerin devam ettikleri alana göre yalnızlık puan ortalamaları farklılaşmamaktadır. Diğer özlük niteliklerine ilişkin karşılaştırmalarda  $X^2$  sonuçları anlamlı değildir. Sadece yaşanan yerden memnun olma ya da olmama açısından  $X^2$  anlamlı sonuç vermektedir

Yalnızlıkla, otomatik düşünceler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulguları, psikolojik destek alan 150 üniversite öğrencisi ve destek almayan 150 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere dayandırılmaktadır. Verilerin toplanmasında, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada yalnızlıkla Otomatik Düşünceler arasında  $r = .66$  korelasyon bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin yalnızlık puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır  $p > .05$  (Oruç, 2013).

Atlı ve arkadaşları (2015) üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık duygularını öğrencilerin özlük bilgilerini de dikkate alarak, karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Bulgulara göre, öğrencilerin yalnızlık puanları öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir (kızlar: 35.58; erkekler:38.36)  $p < .05$ . Erkeklerin yalnızlık puanları kızlarınkinden yüksektir. Yalnızlıkla Yabancılaşmanın alt boyutları (güçsüzlük, kuralsızlık, yalıtılmışlık) arasındaki ilişki Regresyon Analizi ile araştırılmış ve ilişki  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, Araştırmanın çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama /karşılaştırma yoluyla ilişki arama deseninde çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden Duygu Düzenlemenin öğrencilerin yalnızlığını yordama gücü çoklu regresyon analizi ile, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrencilerin yalnızlık puanlarının ortalamaları karşılaştırma ile sınımlanmıştır.

#### Çalışma Evreni ve Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Akdeniz Üniversitesi, Serik Meslek Yüksek Okulu 1. Sınıf ve 2. Sınıf öğrencilerini oluşturan 632 kız ve erkek öğrencilerdir. 2018 -2019 öğretim yılı bahar döneminde 11. ve 12. Haftalarda derslere katılan gönüllü 318 öğrenci (K = 215; E = 103; 1. Sınıflar: kız: 79, erkek: 55; 2. Sınıflar: kız: 136, erkek: 48, yaş ortalaması = 20.66 ) araştırma grubunu oluşturmuştur.

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç tür veri toplanmıştır.

- 1- Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve devam ettikleri sınıfla ilgili bilgiler
- 2- Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği
- 3- UCLA Yalnızlık Ölçeği

**Öğrenci Durum Bilgisi:** Duygu düzenleme Ölçeğinin üst kısmına öğrencinin cinsiyeti, yaşı ve devam ettiği sınıfla bilgileri sorgulayan bir bölüm eklenerek elde edilmiştir.

### **Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği**

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (Regulation of Emotions Questionnaire- REQ) orijinal formu Phillips ve Power (2007), tarafından ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacı ile geliştirilmiş, (Duy ve Yıldız, 2014) tarafında Türkçe Uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, kendini rapor etmeye dayalı likert tipi 18 ifadeyi içermektedir. Seçenekler “başıma olumsuz bir olay geldiğinde” ;...; Hiçbir zaman (1 ), Nadiren (2), Bazen ( 3 ), Çoğu zaman ( 4 ) ve Her zaman (5) şeklinde sıralanmıştır. Ölçek, yaşantılar sırasında duyguları ifade etme biçimine dayalı 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; dışsal işlevsel olmayan, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel olan ve içsel işlevsel olan şeklinde sıralanmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı sırasıyla; içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .57, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği testin aralıklı tekrarı yöntemiyle kontrol edilmiştir. 175 lise öğrencisine 15 gün ara ile “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” verilmiştir. Alt boyutlar için elde edilen güvenilirlik katsayıları; içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .51, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .56, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .52, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .70, olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, elde edilen değerlerin EİDDÖ ölçeğinin ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir ( Duy ve Yıldız, 2014).

**Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Puanlanması:** Ölçekte tersinden puanlanan madde yoktur. Dışsal işlevsel olan ve içsel işlevsel olan boyutların puanların yüksek olması duygu düzenlemenin sağlıklı olduğunu göstermektedir. İşlevsel olmayan boyutların puanlarının yüksek olması duygu düzenlemede sorun olduğuna işaret etmektedir.

- 1.,2.,3. Ve 4. İfadeler içsel İşlevsel Duygu Düzenleme,
- 10., 11.,12., 13., 14. İfadeler İçsel işlevsel olmayan Duygu Düzenleme,
- 15., 16.,17., 18. İfadeler Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme,



5., 6., 7., 8., 9. İfadeler Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Puanlarını vermektedir.

### **UCLA Yalnızlık Ölçeği**

Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen University of California Los Angeles Yalnızlık Ölçeği'nin (UCLA), daha sonra Russel, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından tüm maddeleri tekrar gözden geçirilerek maddelerin yarısı olumlu, yarısı olumsuz hale dönüştürülmüştür. Türkçe uyarlama çalışmaları Demir (1989) tarafından yapılan ölçek 4'lü Likert tipi olup, puanlaması 1-Hiç yaşamam, 2-Nadiren yaşarım, 3-Bazen yaşarım, 4-Sık sık yaşarım cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Puanın 20-40 arasında olması düşük düzey, 41-60 arası orta düzey ve 61-80 arası ise yüksek düzey yalnızlığı göstermektedir. Testin geçerlik yöntemi Beck Depresyon Envanteri ile kriter geçerliği tabanlıdır, korelasyon katsayısı .82'dir. Güvenirlik çalışmaları test tekrarı yöntemi ile yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı .94'tür. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

1,4,5,6,8,10,15,16,20, sorularda birey işaretlediğinin tersi puan alır. 1→4 puan alır. 2→3 puan, 3→2 puan, 4→1 puan. Diğer sorular normal puanlandırılır. En yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir.

20-80 arasında yükseldikçe yalnızlık duygusu artar, azaldıkça yalnızlık duygusu azalır.

### **Verilerin Analizi**

Duygu Düzenleme Becerilerinin Yalnızlığı yordama gücü, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen F değerinin anlamlı bir fark göstermesi üzerine, Duygu Düzenlemenin alt boyutlarının  $\beta$  ve t değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin Yalnızlık Puan Ortalamalarının cinsiyet ve devam edilen sınıf değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile sınanmış ve .05 düzeyinde anlam aranmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri, UCLA Yalnızlık Ölçeği puanlarını Yordamakta mıdır?

Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları, İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme, İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme, Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu düzenleme becerisi puanlarının Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Yalnızlık puanlarını ne kadarını yordadığı, Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 1 de görüldüğü gibi, öğrencilerin duygu düzenleme becerileri puanları, öğrencilerin yalnızlık puanlarının % .052 sini yordamaktadır. Duygu Düzenlemenin dört boyutunun birlikte, Yalnızlığı yordamada elde ettikleri değer çok küçük de olsa, Tablo 2 deki F değeri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo. 1- Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri puanlarının, Öğrencilerin Yalnızlıklarını yordama gücüne ilişkin Değerler

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Standart hatası
1	,228(a)	,052	,040	5,83976

a Belirleyiciler: (sabit), Dışsal İşlev. Olmayan Duy. Düz., Dışsal İşlevsel Duy. Düzenl.

İçsel İşlevsel Duy. Düzenl., İçsel İşlev. Olmayan Duy. Düzenl.,

Tablo. 2. Öğrencilerin Duygu Düzenleme becerileri ve Yalnızlık Puanları arasındaki Anova karşılaştırması ile ilgili F Değerleri

Model	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	Sig.
1 Regression	585,509	4	146,377	4,292	,002(a)
Residual	10674,189	313	34,103		
Total	11259,698	317			

a Belirleyiciler: (sabit), Dışsal İşlev. Olmayan Duy. Düz., Dışsal İşlevsel Duy. Düzenl.

İçsel İşlevsel Duy. Düzenl., İçsel İşlev. Olmayan Duy. Düzenl,

b Bağımlı Değişken : yalnızlık

Tablo.3- incelendiğinde,  $R^2 = .052$  değerinin, Dışsal İşlevsel Duygu Düzenlemesinden kaynaklandığı gözlenmektedir. Yani elde edilen değer Dışsal İşlevsel Duygu düzenleme ile Yalnızlık Puanları arasındaki ilişkinin varyansdır ve bu korelasyon .05 düzeyinde ( $p < .05$ ) anlamlıdır. Diğer yandan, Dışsal İşlevsel Duygu düzenlemedeki bir birimlik değişme yalnızlık puanlarında .165 değerinde değişmeye neden olmaktadır.

İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme, İçsel işlevsel Duygu Düzenleme ve Dışsal İşlevsel duygu Düzenleme becerilerinin modele katkıları çok sınırlıdır.

Tablo.3- Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Öğrencilerin Yalnızlıklarını Yordması ile İlgili  $\beta$  ve t Değerleri

Model		Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.
		B	Std. hata	Beta	B	Std. hata
1	(Constant)	43,602	2,458		17,741	,000
	İçsel İşlevsel Duygu Düzenl.	,176	,121	,084	1,457	,146
	İçsel İşlev. Olmayan Duy. Düzenleme	,136	,092	,087	1,484	,139
	Dışsal İşlevsel Duygu Düzenl.	,306	,105	,165	2,899	,004
	Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düzenleme	,022	,090	,015	,249	,803

a Bağımlı Değişken: Yalnızlık

Tablo.3 den anlaşılacağı üzere elde edilen bu sonuç, Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme ve yalnızlığın tanımlarıyla çelişmektedir. Kısa tanımıyla, Dışsal İşlevsel

Duygu Düzenleme becerisi, dışsal uyarılara karşı iş gören,  z m getiren duygusal tepkileri içermektedir. Oysa beklenen, içsel işlevsel olmayan Duygu Düzenleme ve Dışsal IŐlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanlarının  ğrencilerin Yalnızlık puanlarının g cl  birer yordayıcısı olmasıdır.  nk , ilgili duygu düzenleme tarzları bireyin kendisine ve çevresine karşı işlevsel olmayan duygusal tepkiler olduğundan bireyde yalnızlık duygularını ve sosyal uzaklaŐmayı desteklemesi gerekir.

**Öğrencilerin UCLA Yalnızlık puanı ortalamaları , öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?**

Öğrencilerin, UCLA Yalnızlık Puanlarının  ğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaŐıp farklılaşmadığı t testi ile sinanmıŐtır. t sınamasına ilişkin değerler Tablo.4 te verilmiştir.

Tablo. 4-  ğrencilerin yalnızlık puanlarının Cinsiyet Değişkenine ilişkin t – Testi Karşılaştırması

	N	X	Standart Sapma	t	önem Düzeyi
Yalnızlı k	215	52,8279	5,52844	2.509	.013
erkekler	102	51,0490	6,61139	2.355	önemli

$P < .05$

Kızların UCLA Yalnızlık Puan ortalaması 52.83, erkeklerin UCLA Yalnızlık Puan ortalaması 51.03 d r. İki ortalama arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlıdır. Tablo.4 den de anlaşılacağı gibi kızlar erkeklere göre daha fazla yalnızlık semptomları göstermektedir.

**Öğrencilerin UCLA Yalnızlık puan ortalamaları, öğrencilerin öğrenim sürelerine göre Farklılaşmakta mıdır?**

Öğrencilerin UCLA Yalnızlık puanı ortalamaları öğrencilerin öğrenim sürelerine göre farklılaŐıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin  ğrenim süresi olarak devam ettikleri sınıf düzeyi  l t olarak alınmıŐtır. t-testi karŐılaŐtırmalarına ilişkin bulgular Tablo.5 te gösterilmiŐtir.

Tablo.5- Öğrencilerin UCLA Yalnızlık puanlarının Öğrenim süresine göre t Testi ile karşılaştırmasına ilişkin sonuçlar

	Sınıf	N	Mean	Standart Sapmalar	t	Önem Düzeyi
yalnızlık	1.sınıf	134	51,4030	6,26017	-2.114	.035 Önemli
	2 sınıf	184	52,8261	5,67346	-2.082	

$P < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, 2. Sınıf öğrencilerinin, 1. Sınıf öğrencilerinden daha yalnız oldukları gözlenmektedir. 2. Öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Puanı ortalamasının 52.83, 1.sınıf öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Puan Ortalamalarının 51.40 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki fark .05 düzeyinde istatistiksel olarak farklıdır ( $p < .05$ ). Bu sonuçlar yalnızlığın tanımı ile uyumlu görünmektedir. Yalnızlığın pek çok tanımında görüldüğü gibi yalnızlık zaman zaman değişiklik gösterse de bu sonuç, Yalnızlığın “süreye bağlı” bir durum değişken olarak değerlendirilemeyeceğini göstermektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları tartışılmıştır. Diğer yandan son olarak elde edilen bulgularla ilgili karar niteliğinde sonuçlar ifade edilmeye çalışılmıştır.

#### Duygu Düzenleme Becerileri ve Yalnızlık

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin alt boyutları olan, İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Becerisi, İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Becerisi, Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Becerisi ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Becerisi tanımlarına bakıldığında, İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme Becerisi; kişinin duygularının sonucu olabilecek davranışları yönetmede sorumluluğu üstlenerek, işlevsel hedeflere ulaşmak için inisiyatif kullanmasıdır. İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme ise; kişinin yaşadığı duygu ile ilgili kendini ya da başkalarını cezalandırmak isteği, kendini kötü hissetmek ve sorunu takıntı haline getirmek tanımlanabilir. Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme kişi yaşadığı olumsuz duygulara neden olabilecek olaylar konusunda yakın çevresinden yardım alması ya da birileri ile problem hakkında konuşması olarak tanımlanabilir. Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme; kişinin duygularını fiziki saldırı veya psikolojik saldırı, zorbalık ya da nesnelere saldırı şeklinde dışarı yansıtması olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın amaçlarından biri olan “Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri, UCLA Yalnızlık Ölçeği puanlarını Yordamakta mıdır? sorusu ile ilgili bulgulara bakıldığında Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme İle Yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu bu değişken Yalnızlığı kendi başına  $R^2 = .052$ , yani yaklaşık % 5 ni açıklamaktadır. Diğer Yandan, öğrencilerin Dışsal Duygu Düzenleme puanlarındaki bir birimlik değişim, Yalnızlık puanlarında ( $\beta = 0.165$ ) değişmeye neden olmaktadır. Bu Bulgu Dışsal işlevsel Duygu düzenlemenin yukarıda verilen tanımı ile çelişmektedir ve açıklanamamaktadır. Oysa beklenen sonuç; Duygu düzenlemenin “işlevsel Olmayan” boyutları ile yalnızlık arasında pozitif bir ilişki olmasıdır.

Yukarıda elde edilen sonuçla ilgili olarak çalışma grubunu oluşturan ergenlerin belli bir araştırma ile kanıtlanmamış düşünceler üzerinde çalışılabilir. Grubun Yalnızlık puan ortalamaları ( $X = 52,2$ ;  $ss = 5.95$ ; min: 25.0, max.: 69.0). Türkiye’de yalnızlık çalışmalarında elde edilen Yalnızlık puanı ortalamalarından yüksektir (Koçak, 2003; Dost,2007; Karaoğlu ve Arkadaşları, 2009; Seçim ve Arkadaşları, 2014). Meslek Yüksek Okullarının iki yıl eğitim süreli kurumlar olması, yalnızlık puanlarını etkilemiş olabilir. İki yıl gibi kısa süre içinde öğrenciler daha yakın ilişkiler kurma çabası içinde olabilirler. Bu sayılıtdan hareketle dışsal işlevsel Duygu düzenleme becerileri ile yalnızlık arasında ironik bir ilişki ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu sonuç araştırılması gereken bir soru ortaya koymuştur.

### **Cinsiyet ve Yalnızlık**

Araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerin UCLA yalnızlık Puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramaktır.

Kız ve erkek öğrencilerin Yalnızlık Puan ortalamaları t- testi ile sınanmıştır. Kızların UCLA Yalnızlık puanı ortalamaları  $X = 52.83$ , erkeklerin UCLA Yalnızlık puanı ortalamaları  $X = 51.04$  tür. İki grubun UCLA Yalnızlık puan ortalamaları arasında ki fark kızlar aleyhine .05 düzeyinde ( $p < .05$ ) anlamlı olarak yüksektir. Daha önce belirtildiği gibi Yalnızlık puanlarının yükselmesi yalnızlık durumunun arttığına işaret etmektedir. Bu sonucu destekleyen ve aksi yönde bulgu bildiren çalışmalar vardır: Karaoğlu ve arkadaşları bu araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Atlı ve arkadaşları (2015) ise yalnızlığın cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gözlemişlerdir. Çeçen (2008), ). “Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”, başlıklı yazısında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yalnız olduklarını rapor etmiştir. Demir (1990), üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarını etkileyen değişkenler üzerinde çalışmıştır. Demir’in bulgularına göre erkek öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları kızlarınkinden anlamlı olarak yüksektir.

Farklı araştırmalarda yalnızlığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşması ya da farklılaşmaması kızların ya da kızların davranışlarını, seçimlerini, yaşam doyumlarını etkileyebilecek, okul atmosferi, kültürel çevre, devam ettikleri

programın cinsiyet açısından toplumsal kabul görüp görmemesinden etkilenebilir. Örneğin, Meslek Yüksek Okulları iki yıl öğrenim süresi olan yüksek Öğretim Programlarıdır ve öğrenciler arasındaki ilişkileri etkiliyor olabilir. Öğrenciler yakın ilişkiler yerine, gereksinimlere bağlı sosyal ilişkileri tercih edebilirler. Şayet bu sayıltı doğru ise yalnızlığı etkileyen güçlü bir değişkenden söz ediyoruz demektir. Bu sayıltı bir araştırma problemi niteliğini taşımaktadır.

### **Öğrenim Süresi ve Yalnızlık**

Yalnızlık tanımlarına baktığımızda, tanımların birleştikleri nokta, yalnız kişilerin yakın ilişkilerden kaçınmaları, kurdukları ilişkilerin sosyal ve duygusal açıdan doyurucu olmasıdır. Araştırma ile desteklenmemiş olmasına rağmen teorik olarak yalnız kişilerin diğer kişilerle güven sorunu olduğu düşüncesidir. Belirtildiği gibi güven X güvensizlik kavramları bağlamında Yalnızlık la ilgili araştırmaya rastlanılmamıştır. Anlatılmak istenen şudur; diğer insanlara güven duymak ve yakın ilişki kurmak Yalnız öğrencilerin temel sorunlarından biri olabilir. Böyle bir ara değişken varsa, Yalnız öğrencilerin diğer öğrencilere karşı güven geliştirebilmeleri için zamana ihtiyaçları olacaktır. Bu bağlamda 2. Sınıf öğrencilerinin Yalnızlık puan ortalamaları 1. Sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak düşük olması beklenir.

Bu araştırmanın sonuçları, 2. Sınıf öğrencilerinin yalnızlık puan ortalamaları 52. 83, 1.sınıf öğrencilerinin Yalnızlık Puan ortalamaları 51.40 dır ve ortalamalar arasındaki fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu araştırmacının beklentilerini desteklememektedir.

Buluş (1997), üniversite öğrencilerinin Yalnızlıklarını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Öğrencilerin öğretime devam süresinin Yalnızlı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buluş'un elde ettiği bulgulara göre 1. Sınıf öğrencileri araştırma örnekleminin en yalnız grubudur (% 27.3). Yalnızlık puanı en düşük grup, 2. Sınıf öğrencileridir (% 6.66).

Yılmaz ve Arkadaşları (2008), bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. 2. Sınıf öğrencileri 48.3 yalnızlık puanıyla araştırma grubunun en yalnız öğrencileridir. 1. Sınıflar: 46.3, 3. Sınıflar: 43.7 ve 4. Sınıflar 42,8 yalnızlık puanına sahiptir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın Genel Amaçlarında ifade edilen soru cümlelerinin arkasındaki düşünceleri desteklememiştir. Araştırmacının temel sayıtlılarından birincisi; İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Becerisi ile Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme becerisi ile öğrencilerin Yalnızlık puanları arasında önemli bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. İşlevselsizlik ya da diğer bir ifadeyle fonksiyonsuzluk sağlıklı olmayan bir durumu işaret etmektedir.

Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Becerisi puanları, öğrencilerin yalnızlık puanlarının küçük bir bölümünü ( % .052) yordamaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin varyansı zayıf olmasına rağmen  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bu ilişki yalnızlık ve dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Becerisinin tanımları ile çelişkilidir ve Açıklanamamıştır.

Cinsiyet ve Öğrenim süresi (sınıf)' nin öğrencilerin yalnızlık puanlarına ilişkin sonuçlar, bazı araştırma sonuçları tarafında desteklenmemesine rağmen destekleyen araştırmalarda vardır.

### Öneriler

1- Duygu Düzenleme Becerileri İle Yalnızlık arasındaki ilişki daha geniş çalışma evrenleri üzerinde araştırılmalıdır. Genellenebilirliği yüksek olan araştırmalarla sonuçların tutarlı olup olmadığı karşılaştırılabilir.

2-Duygu düzenleme Becerileri Ölçeği ve UCLA Yalnızlık ölçeğinin psikometrik özellikler yeniden gözden geçirilebilir (revize edilebilir). Her iki ölçeğin ilk versiyonu ile ilgili psikometrik özelliklerinin yeterliği tartışmalı görülmektedir.





## KAYNAKÇA

- Atkinson, R.L. and Atkinson, R. C. (2008). Psikolojiye Giriş. (Çev:Yavuz Alogan).Ankara:Arkadaş Yayınları.
- Atlı, A.,Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 12 □ Sayı: 29, s. 149-160
- Bacanlı, Hasan: Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım, 2000.
- Batıgün, A. D ve Şahin, N. H. (1982). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İnÖ har Riskini Belirlemeye Yönelik Bir Modelin Sınanması . Türk Psikiyatri Dergisi 2009; 20(1):28-36
- Bowlby, John. (2015). Bağlanma ve Kopma (Çev.: N. Nirven, N. Diner). İstanbul: Pinhan Yayıncılık
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), Loneliness A sourcebook of current theory, research and therapy .
- Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. I, Current theory and research in motivation, Vol. 40. Nebraska Symposium on Motivation. pp. 209–254, University of Nebraska Press.
- Carstensen, L.L. (1987). Age-related changes in social activity. In social activity. Pergamon general psychology series, Vol. 146.
- Copel, L.C. (1988). Loneliness: A conceptual model. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Nursing, 26(1),14-19
- Çeçen, A.R. (2008). “Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), ss. 415-431.
- Demir, A. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dereboy, İ. Ferhan Kimlik Bocalaması (anlamak, Tanımak, Ele almak). Malatya: Özmert Ofset, 1993.
- Derryberry, D., Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. Journal of Personality and Social Psychology, 55(6), ...
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. Personality and Individual Differences, 22(3), 417–427. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00204-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00204-8)
- Dost, M. Tuzgöl (2007).Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(2),22. Sayı.132
- Erikson, E. H.(1968). İdentity, youth and crisis.New York: w.w. Norton.

- Freud, S. (1961). *The Ego and The Id* (second Edition).  
<http://www.sciepub.com/reference/73213>
- Gerrig, R.J. and Zimbardo, P. G. (2017). *Psikolojiye Giriş- Yaşam ve Psikoloj* (Çev.: Gamze Sart) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3–24). The Guilford Press.
- Gross, J.J. (1994). *Psychophysiology of Crying*.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8986.1994.tb01049.x>
- Gross, J.J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.2.271>
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequence
- Gross, J.J., John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J.J., Monuz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J.J., Thompson, R.A. (2006). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. Guilford Press.
- Güloğlu, B. Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlık. *EgeEğitim Dergisi* 2010 (11) 2: 73–881
- Güloğlu, B. Ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlık. *EgeEğitim Dergisi* 2010 (11) 2: 73–881
- Harter, S., Monsour, A. (1992). Developmental Analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260
- Hoglund, C. L., & Collison, B. B. (1989). Loneliness and irrational beliefs among college students. *Journal of College Student Development*, 30(1), 53-58.  
<https://doi.org/10.1017/S0048577201393198> ( **Psychophysiology**, 2002 - **cambridge.org**).
- Hull, G. S. (1904). *Adolescence wols. 1 and 2*. Englewood Cliffs, New jersey: Prentice Hall.
- Keskin, G. ve Sezgin B. (2009) Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4.(10), s. 3-18.
- Kızıldağ, S. (2009). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Yardımı Almaya ve Bu Yardımın Sunulduğu Birimlere İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .Cilt 8, Sayı 3



- Koçak, R.(2003). Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi ve Yalnızlığın Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt. II, Sayı, 19.
- Labsley,D.K., Enright,R.D. and Sterlin, R.C. (1985). Toward a theoretical perspective on the legislation of adolescence. Journal of early adolescence. 5, 441-446.
- Mead, Margaret (1928). Coming of age in Samoa. New York: Morrow.
- Nazan Karaoğlu, Deniz, E.M., Avşaroğlu, S.(2009).Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma Marmara Medical Journal 2009;22(1);019-026
- Oruç, Tuba (2013).Üniversite öğrencilerinde Psikososyal Ddeğişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Ochsner, K. N., Gross, J.J. (2005). Cognitive Control of Emotion. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Peplau, L.A., Perlman, D. (1982). Perspectives On Loneliness in Pepleu and Perlman (Eds) Lonoliness. A Source Book Of Current Theory. Research and Therapy Newyork: Wiley - Intercience.
- Rieder, C., & Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. Developmental Psychology, 25(3), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.382>
- Santrock, J.W. (2014). Ergenlik- Adolescence , Çev. Ed:D. Müge Siyez) . Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık eğitim Danışmanlık TİC. LTD.ŞTL.
- Santrock, John W. (2016). Yaşam Boyu Gelişim – Gelişim Psikolojisi (Çev. Ed.: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademik YayıncılıkEğitim Danışmanlık TiC.LTD. ŞTL.
- Schachter, S. and Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. Psychological Review.69,379-399.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998).Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
- Selçukoğlu Z. (2001). Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Thompson, R. A. and Goodman, M. (2011). The architecture of social development Science: Theoretical and Historical perspectives. Social Devolopment. New York: Guilford.
- Thompson, R.A., Calkins, S.D. (1996). The Double- Edged Sworth: Emotional Regulation for children at Risk.



## EKLER

## EK-1 Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Cinsiyetiniz:  
Sınıfınız:

Yaşınız:

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;</b>						
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavga etmek, vurmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öfkemi/üzüntümü etrafımdaki eşyalardan çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Bazı düşünceler ve duygular sürekli kafamı meşgul eder (örn. aynı şeyi düşünür dururum).	( )	( )	( )	( )	( )
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Arkadaşlarımdan veya ailemden sarılmak, elimi tutmak gibi bedensel yakınlık ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Başkalarından tavsiye isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

Faktörler	Madde No
İçsel işlevsel duygu düzenleme	1,2,3,4
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	10,11,12,13,14
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	15,16,17,18
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	5,6,7,8,9

## EK-2

*Aşağıda çeşitli duygu ve düşünceleri içeren ifadeler verilmektedir. Sizden istenilen her ifadeye tanımlanan duygu ve düşünceyi ne sıklıkta hissettiğinizi ve düşündüğünüzü her biri için tek bir rakamı daire içine alarak belirtiniz.*

		Bu durumu HİÇ Yaşamadım	Bu durumu NADİREN Yaşarım	Bu durumu BAZEN Yaşarım	Bu durumu SIKSIK Yaşarım
1	Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum.	1	2	3	4
2	Arkadaşım yok.	1	2	3	4
5	Kendimi bir arkadaş grubunun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
7	Artık hiç kimseyle samimi değilim.	1	2	3	4
9	Dışa dönük bir insanım.	1	2	3	4
10	Kendime yakın hissettiğim insanlar var.	1	2	3	4
11	Kendimi grubun dışına itilmiş hissediyorum.	1	2	3	4
12	Sosyal ilişkilerim.	1	2	3	4
13	Hiç kimse beni gerçekten iyi tanımıyor.	1	2	3	4
15	İstedğim zaman arkadaş bulabilirim.	1	2	3	4
18	Çevremde insanlar var ama benimle değiller.	1	2	3	4
20	Derdimi anlatabileceğim insanlar var.	1	2	3	4

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

### ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Sakine İlkin Arı

**Doğum Tarihi:** 29.10.1985

**Doğum Yeri:** Mersin

**Akademik Unvanı:** Öğretim Görevlisi

**Cep Telefonu:** 05389570257

**İş Adresi:** Akdeniz Üniversitesi, Serik Gülsün Süleyman Süral Meslek Yüksek Okulu

**E-postası:** ilkimari@akdeniz.edu.tr

**Bildiği Yabancı Diller (Puan ve Yılı):** İngilizce

**Uzmanlık Alanı:**

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2004-2010
Y. Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğitim	Selçuk Üniversitesi	2013-2015
Y. Lisans	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2015-2020
Doktora	Çocuk Gelişimi	Selçuk Üniversitesi	2015-

#### **Yüksek Lisans Tez Başlığı (özeti ekte) ve Tez Danışman(lar)ı:**

Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlıklarının Duygu Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi

**Tez Danışmanı:** Doç.Dr. Süleyman Barbaros Yalçın