

## ÖLÇMEDE YENİ YAKLAŞIMLAR: ÖRTÜK ÖZELLİK KURAMI

Emine ERKTİN  
Boğaziçi Üniversitesi

### ÖZET

Örtük Özellik Kuramı, bir kişinin bir test maddesine doğru yanıt verme olasılığını, kişinin yeteneği ve maddenin güçlük, ayırıcılık gibi özellikleri cinsinden tanımlayan fonksiyonlara dayalı modeller sınımlanmaktadır. Örneklemeden bağımsız madde analizi ve maddelerden bağımsız olarak kişilerin değerlendirilmesine olanak sağlayarak ve güvenilirlik gibi klasik kavramlara alternatif oluşturarak klasik test kuramının yetersiz kaldığı bazı problemlerin çözülmesine katkıda bulunmaktadır. Bilgisayar olanaklarının artmasıyla, son yıllarda, özellikle sınav eşitleme, sınav hazırlama, soru bankaları üretme, kişiye özel sınavlar, sınav seçeneklerine farklı ağırlıklar atama gibi alanlarda kullanılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Örtük Özellik Kuramı, ölçme

### ABSTRACT

Item response theory proposes models based on probabilistic functions which explain a persons probability of giving the right answer to an item in terms of the persons ability and the characteristics of the item. Making sample-free item analysis and item-free person measurement possible and introducing alternatives to classical concepts like reliability, Item Response theory provides psychometricians with powerful models and methods capable of solving a variety of measurement problems. In line with the development of the computer technology, Item Response Theory models are being widely used for test equating, test construction, item banking, and adaptive testing.

**Key words:** Item Response Theory, measurement

### GİRİŞ

1905 yılında Binet ve Simon, zekanın ölçülmesine ilişkin ilk bulgularının raporunu yayınladıkları sırada Spearman da klasik test kuramının temel taşlarından birini oluşturan modelini açıklamaktaydı. Bu teori "gerçek puan", "ölçme hatası", "güvenilirlik katsayısı" gibi kavramları ile elli yıldan fazla bir süre eğitimci ve psikoteknik ölçmecileri meşgul etmiş, birçok araştırma sonucunda, sayısız istatistik analiz yöntemler ve teoriler ortaya atılmıştır (Keves, 1988). Klasik test kuramı modeli, fazla varsayımı olmaması nedeniyle birçok test verisinin, test geliştirme, sonuçların analizi ve problemlerin çözümünde rahatça kullanılmasını sağlamıştır. Günümüzde bu yöntemlerle geliştirilmiş çok sayıda başarı, yetenek ve kişilik testleri kullanılmaktadır.

Ancak, eğitim ve psikoloji alanında kullanılan birçok testin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanmasında birçok eksiklikler saptanmıştır. Bunlardan birincisi, sıkça kullanılan madde istatistiklerinin seçilen örnekleme fazlaca bağımlı olmasıdır. Bir örneklemedeki yetenek düzeyi ve dağılımı, madde güçlüğü ve maddenin ayırıcılığı gibi madde istatistiklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin, örneklemedeki kişilerin yetenekleri ana grup ortalamasının üzerinde ise bu örnekten elde edilen madde güçlüğü indeksleri daha yüksek değerler olacaktır. Ayrıca maddelerin ayırıcılık indeksleri, yetenek açısından heterojen olan bir örneklem üzerinde hesaplandığında, homojen bir örneklemden elde edilen sonuçlara oranla daha yüksek bulunur. Buradan, örneklem üzerinde hesaplanan madde istatistiklerinin fazlaca genellebilir olmadığı sonucuna varılabilir ki, bu da anılan istatistikler kullanılarak geliştirilen test maddelerinin yalnız-

ca örnekleme çok benzeyen ana gruplarda kullanışlı olduğunu gösterir. Sonuçta, test güvenilirliği, örnekleme-deki test puanlarının dağılımından bağımsız değildir. Test puanlarının güvenilirliği puanların dağılımıyla doğruca ilintilidir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Klasik test kuramının bir başka eksikliği de, bir dizi test maddesi ile ölçülen yetenek açısından bireylerin karşılaştırılması, bireylerin aynı ya da paralel testlere tabi tutulduğu durumlarla sınırlı olmasıdır. Burada şöyle bir sorunla karşılaşırız: Birçok yetenek ve başarı testi orta yetenek düzeyine sahip kişiler için uygun olmakla birlikte üst ve alt yetenek gruplarındaki kişiler için bilgi vermekte eksik kalmaktadır. Burada test gücüğü kişilerin yetenek düzeylerine göre ayarlanarak testin geçerliliği artırılabilir. Ancak, bireylerarası karşılaştırmalarda güçlük dereceleri birbirinden çok farklı maddeler kullanıldığında, önemli bir sorunla karşılaşmaktayız. Bu durumda test puanları artık yetersiz kalmaktadır. Farklı güçlüklerdeki testlere tabi tutulmuş kişilerin karşılaştırılması probleminin çözümü klasik test kuramı ile mümkün olmamaktadır (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Klasik test kuramının bir üçüncü eksikliği de, güvenilirlik kavramının bir testin ya kendisinin ya paralel formunun tekrarlanması ile gösterilmesinden ortaya çıkan sorundur. Bireyler hiçbir zaman bir testi ikinci kez alırken ilk alışları ile tamamen aynı durumda olamazlar. Bir takım bilgiler unutulabilir, yeni bilgiler edinilebilir, motivasyon ya da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Bu durumda araştırmacıların ya güvenilirliğin alt-limit yaklaşık değeri ile ya da bilinmeyen hatalar içeren güvenilirlik katsayısı tahmini ile yetinmeleri gerekir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Örnekleme yararlanan bireylerden bağımsız madde ölçeklemesi (sample-free item calibration) ve maddelerden bağımsız yetenek ölçüleri elde etme (item-free person measurement) kolaylığını getiren Örtük Özellik Kuramı (Latent Trait Theory) bir dizi matematik modeli içerir. Bu modeller gözlenen değişkenler ile bunlara neden olan örtük özellik (latent trait) arasındaki işlevsel ilişkiyi tanımlar. Örtük özellik kuramı modellerinde: 1) Kişilere yetenek veya erişim sınavı soruları, kişilik anketi maddeleri gibi bir dizi uyarıcı sunulur. 2) Uyarıcılara ve-

rilen yanıtlar gözlenerek kaydedilir. 3) Ölçmecilerin kişilerin bir özelliğe veya yeteneğe ne derece sahip olduğunu, gözlenen yanıtlara bakarak saptaması için, gözlenen yanıt ile kişinin sahip olduğu varsayılan özellik arasındaki ilişki bir denklem ile tanımlanır. Örtük özellik modellerinin esası, test maddesi gibi bir uyarıcıya verilen gözlenebilir yanıt ile bu yanıtın verilmesinde etken olan ve uyarıcının özellikleri cinsinden bir fonksiyon ile ifade edilen özellik arasındaki ilişkidir. Bu ilişkiyi gösteren denklemin yardımıyla, uyarıcıların, yani test maddelerinin özellikleri bilindiğinde, kişilerin gözlenen yanıtlarından, ölçülmek istenen özelliğe ne derece sahip olduklarına ilişkin bir tahmin yapma olanağı doğar.

Örtük Özellik Kuramı, yetenek veya erişim sınavlarına uygulandığında, Madde Özellik Eğrisi Kuramı (Item Characteristic Curve Theory) veya Madde Yanıt Kuramı (Item Response Theory) adını alır. Burada, ölçülmek istenen "özellik" de "yetenek" şeklinde ifade edilir.

Örtük Özellik Kuramı farklı görünmekle birlikte, yıllardan beri kullanılagelen klasik test kuramına ait bazı ilkeleri içermektedir. Klasik kurama göre, herhangi bir sınavdan alınan gözlenen puanın ölçme hatasını içerdiği, yani kişinin ölçülen özelliğe sahip oluş derecesinin tam ifadesi olmadığı varsayılır. Burada bir "gerçek puan" kavramı söz konusudur. Bu kavram örtük özellik kuramındaki "örtük özellik" kavramına karşılık gelir, zira, her ikisinin de gözlenebilir olmadığı varsayılır.

Aynı şekilde, Örtük Özellik Kuramı'nda olduğu gibi klasik kuramda da gerçek puan ile gözlenen puan arasında bir ilişkiden söz edilir. Klasik kuramda bu ilişki doğrusaldır. Gözlenen puan = Gerçek puan + Hata. Klasik kurama göre gerçek puanı tahmin etmek için gözlenen puanlardan yararlanır. Bu anlamda Klasik Test Kuramı da basit bir Örtük Özellik Kuramı modeli olarak düşünülebilir (Weiss, 1983).

### Örtük Özellik Kuramı'nın Tarihsel Gelişimi

Örtük Özellik Kuramı'nın geliştirilmesi, 1930'lu yılların sonlarında atılan adımlarla başlar. Tucker, 1946'da Örtük Özellik Kuramı'nın en önemli kavramlarından biri olan "Madde Özellik Eğrisi" (item characteristic curve) terimi-

ni ilk kullanan kişi olmuştur. Madde özellik eğrisi, yaş, yetenek gibi bağımsız bir değişkenin belli bir performans düzeyine göre grafiğidir. Genellikle veriler, analizlerin kolaylaşması açısından doğrusal olmayan bir eğriye uydurulur. Bu terimi kullanmamakla birlikte, 1916'da ilk zeka ölçeğini geliştiren Binet ve Simon, madde özellik eğrileri üzerinde çalışmalar yapan ilk araştırmacılar olmuşlardır.

Lawley 1945-46 yıllarında yaptığı çalışmalarda Örtük Özellik Kuramı parametrelerinin klasik test kuramı parametreleri ile bağlantısını göstermiş ve bu alanda 30 yılı aşkın süredir araştırmalar yapan Frederic Lord'a da ilham kaynağı olmuştur (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Çalışmalarının büyük bölümünü tutum ölçekleri üzerinde yoğunlaştıran Lazarfeld "örtük özellik" kavramını ilk kullanan kişi olmuştur. Ancak, Lord'un 1950'li yılların başında yaptığı çalışmalar "modern test teorisi" olarak da adlandırılan Örtük Özellik Kuramı'nın doğuşu olarak kabul edilmektedir. Çünkü Lord ilk kez bu kuram doğrultusunda bir model geliştirerek "normal ogive modeli" diye adlandırılan bu modelin yöntemlerini gerçek başarı ve yetenek testleri verilerinin parametrelerinin saptanmasında başarıyla uygulamıştır.

Birnbaum, 50'li yılların sonunda Lord ve diğerleri tarafından kullanılan normal ogive eğrilerinin yerine lojistik modeli getirerek bu alanda çalışanlara kolaylık sağlamıştır. Bütün bu çalışmaların teoriye büyük katkıları olmakla birlikte, 1950 - 1970 yılları arasında, alanın matematiksel karmaşıklığı ve işlemleri hızla yapabilen bilgisayar programlarının bulunmayışı nedeniyle gelişmeler çok yavaş olmuştur (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Bu alana en büyük katkıda bulunan kişilerin başında Danimarkalı bilim adamı George Rasch gelmektedir. Yeni testler üretmek amacıyla lojistik fonksiyonları gerçek zeka testleri verilerine ilk uygulayan kişi olmuştur. Altmışlı yıllarda oluşturduğu Rasch modeli olarak adlandırılan model, bu kuramın en önemli modellerindendir ve birçok çalışmaya ilham kaynağı olmaya devam etmektedir (Wright ve Stone, 1979).

## Örtük Özellik Kuramı'nın Varsayımları

1. Örtük uzayın boyutları (dimensionality of the latent space): Örtük özellik teorisinde, bir grup test maddesinde "k" adet örtük özellik ya da yetenek ölçüldüğü varsayılır, "k" adet örtük özellik "k" boyutlu bir uzayı tanımlar. Genellikle kişinin testteki performansını açıklayan bir tek yetenek ya da özellik boyutu olduğu varsayılır. Bu şekildeki modeller için "tek boyutlu" (unidimensional) denir. Elbetteki motivasyon düzeyi, sınav kaygısı, süratli çalışabilme yeteneği, sınav sorularının ölçtüğü özelliklerin dışında kalan bilişsel yetenekler vb. gibi faktörler her zaman bir sınavın sonuçlarını etkiler. Ancak bu faktörlerden en baskın olanı testin ölçtüğü "yetenek" olarak tanımlanır. Sınavların tek boyutlu olması sınav sonuçlarının yorumlanması açısından test geliştirilmesinde çok önemlidir.

Tek boyutluluk varsayımı, genellikle faktör analizi teknikleri ile sınanabilir. Ancak, bu yöntemde de bazı sorunlarla karşılaşılabilir. Ayrıca faktör analizinin tek boyuta işaret ettiği bazı durumlarda, o boyutun ne olduğunu kestirmek de her zaman kolay olmaz (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

2. Yerel bağımsızlık (Local independence): Bu varsayım göre, bir kişinin değişik test maddelerine verdiği cevaplar istatistiksel olarak bağımsızdır. Yani, bir soruya verilen cevap diğer cevapları hiçbir şekilde etkilememelidir. Hiçbir sorunun içeriği başka sorular için ipucu oluşturmamalıdır.

Yerel bağımsızlık olduğunda, bir kişinin testin tüm maddelerine verdiği cevapların olasılığı, teker teker her maddeye verdiği cevapların olasılıklarının çarpımına eşittir.

" $\theta$ ", yetenek göstergesi, tek boyutlu olduğunda yerel bağımsızlık varsayımı, tek boyutlu özellik uzayı varsayımına eşdeğer olmaktadır. Bir dizi test maddesinin ortak bir yetenek ölçtüğünü varsayalım. Sabit bir yetenek düzeyi  $\theta$  için, maddelere verilen cevaplar istatistiksel olarak birbirinden bağımsızdır; zira aksi takdirde aynı yetenek düzeyindeki bazı kişilerin beklenen puanları diğerlerine oranla daha yüksek olacaktır. Sonuçta bu farkı açıklamak için farklı yetenek boyutlarının tanımlanmasına gerek duyulacaktır ki bu da tek boyutluluk kavramına ters düşecektir.

tır. Ayrıca yerel bağımsızlık varsayımı ile aynı yetenek düzeyindeki kişiler için maddelere verilen cevaplar bağımsız olmalıdır. O halde bir dizi test maddesinin arasındaki ilişkiyi açıklamak için yalnızca bir tek yetenek (özellik) gerekmektedir.

Yerel bağımsızlık varsayımının tüm grup için maddeler arasında korelasyon bulunmadığı anlamına gelmediğine işaret etmekte fayda vardır. Ancak sabit yetenek düzeylerinde maddeler arasında korelasyon yoktur.

İki varsayım arasındaki eşitlikten yola çıkarak, yerel bağımsızlık olup olmadığını anlamak için de faktör analizi tekniklerini kullanabiliriz. Ayrıca aynı yetenek gruplarındaki bağımsızlığı test etmek amacıyla Lord tarafından geliştirilen bir yöntemde ki-kare istatistiği önerilmektedir.

Bu konuda 80'li yıllarda yapılan çalışmalarda, McDonald bir dizi test maddesini tek boyutlu olarak tanımlarken aynı yetenekteki kişiler için maddeler arasındaki kovaryansın sıfır olma şartını getirmiştir. Maddeler arasındaki kovaryans doğrusal olmadığından, doğrusal olmayan faktör analizini önermiştir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Örtük özellik modellerinin bir varsayımı da bu modellerin uygulandığı testlerde süratle bakılmamasıdır. Bu varsayım genellikle ayrıca belirtilmez, tek boyutluluk varsayımının bunu da içerdiği varsayılır.

3. Madde özellik eğrileri: Belli bir yetenek düzeyi için cevabı 1 "doğru" ya da 0 "yanlış" olabilen bir madde için frekans dağılımlarının ortalamalarını birleştiren eğri, madde puanlarının yetenek üzerindeki regresyonudur. Yalnızca bir tek özellik ölçüldüğünde bu regresyona "madde özellik eğrisi", örtük özellik uzayı çok boyutlu olduğunda ise "madde özellik fonksiyonu" denir.

Tüm örtük uzay (latent space) ilgili ana grup için tanımlandığında, sabit yetenekteki kişiler için şartlı puan dağılımları eşit olmalıdır. Bu dağılımlar eşit olduğunda, ortalama noktalarını birleştiren eğriler de eşit olmalıdır.

Bir kişinin bir soruya doğru cevap verme olasılığı, yalnızca madde özellik eğrisinin şekline bağlı olduğundan, bu olasılıkların dağılımı ana grubun yetenek dağılımından bağımsız olacaktır. O halde, bir kişinin, bir soruya doğru cevap verme olasılığı, o kişi ile aynı yetenek düzeyindeki

diğer kişilerin sayısına bağımlı da olmayacaktır. Örtük özellik modellerinin bu bağımsızlık özelliği kuramın en güçlü yanlarından biridir ve soru bankaları, kişiye özel sınavlar, madde hatalarının araştırılması gibi konular için büyük önem taşımaktadır.

## Örtük Özellik Kuramı Modelleri

Örtük Özellik modelleri için değişik sayıda parametre kullanılması söz konusudur. En çok kullanılan modeller bir, iki ve üç parametrelidir. Bu yazıda sözü edilen parametreler madde gücü, maddenin ayırıcı gücü ve şans parametresidir. Bir madde her üç parametreye ile tanımlandığında üç parametrelidir, şans faktörünün sıfır olduğu düşünüldüğünde iki parametrelidir, maddeler yalnızca güçlük derecesi ile tanımlandığında; ayırıcı güçlerinin eşit, şans faktörünün sıfır olduğu varsayıldığında ise tek parametrelidir Rasch modeli uygulanır.

Çeşitli modeller arasındaki en önemli farklardan biri madde özellik eğrilerinin matematiksel formülasyonundan, diğeri ise puanlamadan kaynaklanır. Bu modellerin bir kısmı normal ogiv, diğeri bir grup ise lojistik fonksiyonlar şeklindedir. (Bkz. ek 1)

## Madde ve Yetenek Parametrelerinin Belirlenmesi

Bir kişinin bir dizi test maddesindeki performansı o kişinin o test ile ölçülen yeteneğine bağlıdır. Burada sözü edilen  $\theta$  yetenek gözlenemez; ancak, kişinin test maddelerine verdiği cevaplar aracılığıyla herkese bir yetenek puanı atfedilebilir.

Bu kuramda yeteneğin en önemli özelliği, hem seçilen test maddelerinden hem de testi cevaplayan diğer kişilerin performansından bağımsız oluşudur. Böylece, testlerin, maddelerin ve testi cevaplayan çeşitli grupların rahatlıkla karşılaştırılması söz konusudur.

Yorumu kolaylaştırmak açısından  $\theta$  yetenek ölçeğinde bazı dönüşümler yapmak mümkündür. Doğrusal dönüşümlerin bir avantajı, istatistiksel özelliklerin bu tip dönüşümlerde korunmasıdır. Ayrıca doğrusal olmayan dö-

nüşümler de bazen yetenek puanlarının yorumlanmasında kolaylık sağlar.

Yetenek puanlarının yorumlanmasında kullanılan en önemli dönüşüm belki de test özellik fonksiyonu ile yapılan dönüşümdür. Test özellik fonksiyonu ile yetenek, gerçek puan cinsinden gösterilebilir.

Bir grup kişinin bir dizi test maddesine verdikleri cevaplardan gözlenen puan dağılımı elde edilir. Bu dağılım ile o kişilerin performansını tanımlayabiliriz; fakat, dağılımları karşılaştırmak mümkün olmaz. Ancak, yetenek puanları ve madde parametre değerleri belli olduğunda, tahmini gözlenen puan dağılımı ortaya çıkar. Bu dağılım kullanılan test maddelerine bağlı olmakla birlikte, testi alan gruba bağlı değildir ve çeşitli grupların karşılaştırılmasında kullanılabilir.

Yetenek ölçeği  $\theta$  nın yorumlanmasında güçlükler ortaya çıkabilir. Modele uygunluk göstermeyen maddelerin atılması ile elde edilen puanlara bir anlam vermek her zaman kolay olmaz. Bu durumlarda geçerlilik çalışmalarına ağırlık vermek yerinde olur (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Verilere uygun bir model seçildikten sonra sıra madde ve yetenek parametrelerinin belirlenmesine gelir. Tek boyutluluk varsayımına göre her kişiye bir  $\theta$  yetenek parametresi atfedilir.

Genellikle, rasgele bir örneklemeden madde ve yetenek parametreleri elde edilir. Bu parametreler ile soru bankası elde edilir ve ilerki uygulamalarda düzeltilmiş (calibrated) maddeler ile kişilerin yetenek puanları belirlenir.

Daha önce tanımlanan örtük uzayın tek boyutlu oluşu ve her maddeye verilen cevapların birbirinden bağımsız olması nedeniyle  $\theta$  yetenek düzeyindeki bir kişinin n maddelik bir testteki cevaplarının olasılığı,

$$P(U_1, U_2, \dots, U_n | \theta) = \prod_{i=1}^n P_i^u Q_i^{1-u} \quad \text{dır.}$$

Ancak cevaplar gözlenebildiğinden bu fonksiyon birleşik olasılık fonksiyonu olmaktan çıkıp şu şekli alır:

$$L(U_1, U_2, \dots, U_n | \theta) = \prod_{i=1}^n P_i^u Q_i^{1-u}$$

Bu fonksiyonu maksimize eden değer,  $\theta$  yetenek parametresinin tahmini değeridir.

Burada,

$$\ln L(u | \theta) = \sum_{i=1}^n [u_i \ln P_i + (1 - u_i) \ln Q_i] \quad \text{nin}$$

maksimum değeri için

$$\frac{d}{d\theta} \ln L(u | \theta) = 0$$

denkleminin çözülmesi gerekir. Böylece  $\theta$  için maksimum olasılık tahmini değeri elde edilmiş olur. Bu denklemin çözümünde sayısal yöntemlerden yararlanmak gerecektir. Newton - Raphson yöntemiyle çözüldüğünde,

$$f'(x) = \frac{d}{d\theta} \ln L(u | \theta) \quad \text{dır ve,}$$

$$f''(x) = \frac{d^2}{d\theta^2} \ln L(u | \theta) \quad \text{olur.}$$

$\theta_m$  m'inci  $\theta$  tahmini değeri olsun, m+1 inci tahmin için

$$\theta_{m+1} = \theta_m - \left[ \frac{d}{d\theta} \ln L(u | \theta) \right]_m / \left[ \frac{d^2}{d\theta^2} \ln L(u | \theta) \right]_m$$

denklemini kullanılır. Bu işlem bir yakınsama söz konusu oluncaya kadar sürdürülür. Yakınsayan değer  $\theta$  nın maksimum olasılık tahmini  $\theta$  olarak kabul edilir.

Maksimum olasılık tahminleri, ortalaması  $\theta$  olan asimptik normal bir dağılım gösterir. Bu dağılımın varyansı,  $[I(\theta)]^{-1}$  dir.

Bu dağılımın,

$$I(\theta) = -E\left[\delta^2 \ln L / \delta\theta^2\right] \\ = \sum_{i=1}^n P_i \frac{2/P_i Q_i}{P_i}$$

Burada E beklenen değeri, P' ise madde fonksiyonunun  $\theta$  ya göre türevini gösterir.  $I(\theta)$  Bilgi (information) fonksiyonu diye adlandırılır. Buradan maksimum olasılık tahmini için bir güven aralığı elde etmek söz konusu olmaktadır (Birnbaum, 1968).

$$\hat{\theta} - z_{\alpha/2} \left[ I(\hat{\theta}) \right]^{-1/2} \leq \theta \leq \hat{\theta} + z_{\alpha/2} \left[ I(\hat{\theta}) \right]^{-1/2}$$

$\left[ I(\hat{\theta}) \right]^{-1/2}$ , maksimum olasılık tahmininin standart hatasıdır.

$I(\theta)$  bilgi fonksiyonu,  $\theta$  yetenek parametresinin bir fonksiyonu olduğundan, her yetenek düzeyinde farklı değerler alır. Böylece ölçmenin duyarlılığı her düzeyde saptanabilir.

Tam puan ya da sıfır puan söz konusu olduğunda maksimum olasılık tahminleri yapmak mümkün olmaz. Bu durumda Bayes yaklaşımı kullanılabilir. Bayes tahminlerinin standart hataları daha küçük olmakla birlikte,  $\theta$  parametresine ilişkin gerektirdiği varsayımların fazla olması nedeniyle sıkça kullanılmaz.

$$I(\theta, u_i) = P_i^{1/2} / P_i Q_i$$

madde bilgi fonksiyonu, ve

$$I(\theta) = \sum_{i=1}^n P_i^{1/2} / P_i Q_i$$

test bilgi fonksiyonu klasik test kuramındaki güvenilirlik ve geçerlilik kavramlarına birer alternatif oluşturabilirler. Bu fonksiyonlar, teste cevap veren gruptan bağımsızdır ve verilen her yetenek düzeyi için ayrı standart ölçme hatası gösterirler. Ayrıca bu fonksiyon sayesinde her maddenin tüm testin duyarlılığına ne derece katkıda bulunduğu anlaşılıp, bir test hazırlarken madde seçimi buna göre yapılabilir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Buraya kaclar madde parametrelerinin bilindiği varsayılarak yetenek parametrelerinin belirlenmesi üzerinde duruldu. Madde ve yetenek parametrelerinin birlikte belirlenmesi çok daha karmaşıktır. Bunun için mevcut birkaç yöntemden bazıları:

1. Birleşik maksimum olasılık (Joint Maximum Likelihood)
2. Şartlı maksimum olasılık (Conditional Maximum Likelihood)
3. Marjinal maksimum olasılık (Marginal Maximum Likelihood)
4. Bayes ve
5. Yaklaşık değer bulma yöntemleridir.

Birleşik Maksimum olasılık yöntemi en sık kullanılan yöntemdir. Bu yöntemin kavramsal olarak birçok modele uygun olmasının yanı sıra, bu konuda birçok hazır bilgisayar programının bulunması da kullanımını yaygınlaştırmaktadır. LOGIST, BİLOG, RASCAL, ASCAL ve BICAL gibi programların bazıları kişisel bilgisayarlar, bazıları da merkezi bilgisayarlar (mainframe) için hazırlanmıştır. Kullanılacak programı seçerken fonksiyonun modeline ve parametreleri hangi yöntemle belirlendiğine bakmak gerekir (Weiss ve Yoes, 1991).

## Modellerin Uygunluk Testleri

Klasik kuramda bir test için madde seçimi yapılırken, güvenilirliğin ve geçerliliğin yüksek olması istenir. Örtük özellik modellerinde ise ölçüt, modele uygunluktur. Maddeler modele uygunluk gösterme derecelerine göre teste alınırlar veya testten çıkarılırlar. Bir madde iki nedenden dolayı modele uygunluk göstermiyor olabilir. Modelde önerilen parametre sayısı testi açıklamaya yetmiyordur; veya madde içerik olarak teste uygun değildir.

Bir dizi madde teste uygunluk gösteriyorsa, bu maddeler tek boyutlu bir yeteneği ölçüyor demektir. Ayrıca bu, modeldeki parametrelerin maddelere doğru yanıt verme olasılığını açıklamakta yeterli olduğunu da gösterir. Buradan, modele uygunluğun, maddelerin denetlenerek

## GİRİŞ

"Stres", 1960'lı yıllarda önemli yaşam olayları üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli psikolojik sorunlarla ilişkisi kurulan bir kavramdır (Hovanitz, 1986). Ancak 1970'lerde, stres yaşayan her kişinin hastalanmadığı ileri sürülerek, bir ara değişken aranmış ve Freud'un "Savunma mekanizmaları" yeniden gözden geçirilerek, "Başaçıkma" kavramı ortaya atılmıştır. Stresli durumlarda kullanılan ya da depresyon, psikosomatik sorunlar gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili görülen bu "Başaçıkma" mekanizmalarının belirleyici rolü, araştırmacıların dikkatini gün geçtikçe daha fazla çekmeye başlamıştır (Billings ve Moos, 1981; Coyne, Aldwin ve Lazarus, 1981).

Tarihsel olarak bakıldığında, stresle başaçıkma mekanizmalarının, 5 farklı açıdan ele alındığı görülmektedir. Bunlar: 1. Freud'un psikoanalitik kuramında önerdiği bilinç dışı Savunma mekanizmaları (daha sonraki adıyla Ego mekanizmaları); 2. Erikson'un "yaşam dönemleri" yaklaşımında sözünü ettiği, özgüven, özyeterlilik ya da içsel kontrol gibi bireysel kaynaklar; 3. Evrim kuramı ve davranışçı akımdaki, problem çözme çabaları; 4. Cannon, Selye gibi araştırmacıların ileri sürdüğü, hem insanların hem de hayvanların stres karşısında gösterdiği, genetik olarak programlanmış bir tepki; 5. Organizmanın, kendi fizyo-psikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği, uyum yapmaya yönelik, sürekli değişen, bilişsel ve davranışsal çabalar olarak sıralanabilir (Compas, 1987; Folkman, 1984; Moos ve Billings, 1982, 1986; Patterson, Hamilton ve McCubbin, 1987).

Başaçıkma mekanizmalarının ayrıca, kaynaklar, tarzlar ve belirli çabalar şeklinde sınıflandırıldığı da görülmektedir. Başaçıkma kaynakları, bireyin problem çözme becerilerini, kişiler-arası ilişkilerdeki becerilerini, olumlu benlik kavramı gibi kişiliğinin bazı yönlerini ve sosyal desteklerini oluştururken; başaçıkma tarzları, belli durumlarda genellikle kullandığı ya da

benzer durumlarda zaman içinde tekrarladığı başaçıkma yöntemlerini kapsamaktadır. Bunlar aynı zamanda kişinin tercihlerinin, dolaylı olarak da inançlarının ve değerlerinin yansımasıdır. Başaçıkma çabaları ise, belirli bir stres oluşturuca durumda kullanılan bilişsel ya da davranışsal stratejilerdir ve stresli olay bağlamına göre değişmektedir (Compas, 1987).

Yapılan ampirik çalışmalar sonucunda, başaçıkma stratejilerinin temel olarak iki kategoride toplanabildiği görülmüştür. Probleme yönelik başaçıkma ve Duygulara yönelik başaçıkma şeklinde isimlendirilen bu stratejilerin, sorunlara, kişilere ve durumlara göre değiştiği ve başaçıkma mekanizmalarını ölçmek üzere geliştirilen ölçeklerin hemen hemen hepsinde yer aldığı belirtilmektedir (Endler ve Parker, 1990a). Problem odaklı davranışlar, durumu değiştirmeye yönelik aktif, mantıklı, serinkanlı, bilinçli çabaları içerirken, duygulara yönelik yaklaşımlar genellikle, uzaklaşma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kabullenme gibi yaklaşımları içermektedir (Folkman, Lazarus, Gruen ve DeLongis, 1986). Bu mekanizmalara yönelik diğer sınıflandırma girişimlerinde, Etkili/Etkisiz ve Olgun/Olgun olmayan mekanizmalardan söz edilmektedir (Billings ve Moos, 1981). Billings ve Moos'un sınıflandırma sisteminde de başaçıkma mekanizmalarının, "Değerlendirici yaklaşım", "Problem çözücü yaklaşım" ve "Duygulara yönelik yaklaşım" şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir (Moos ve Billings, 1986).

Başaçıkma mekanizmalarının tanımlarına yönelik bakış açıları değiştikçe, araştırma metodolojisinde de değişiklikler yapılmış, önceleri klinisyenlerin yorumlarına dayanılırken, sonraları kişilerin stres karşısında ne yaptıklarının sorulduğu görüşmelere, daha sonra da objektif ölçümlere doğru bir değişim gözlenmiştir. Bu ölçümler genellikle iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan biri, "sürece yönelik", ikincisi de bireyin kişilik yapısı, başaçıkma tarzları ve psikososyal çevresi gibi "kaynaklarına yönelik"tir. Sürece yönelik modellerde stres, insan ve çevresi arasındaki dinamik bir etkileşim olarak kavramlaştırılmakta;

başaçıkma davranışları da bireyin her duruma özgü değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeler sonucu seçtiği davranışları kapsamaktadır. Böyle olunca, sürece özgü ölçümlerde her stresli durum, tek başına incelenmekte ve kişilerin bu durumlardaki neler yaptıklarına bakılmaktadır. Folkman ve Lazarus'un (1980) Başaçıkma Yolları Envanteri (Ways of Coping Inventory) ve Tobin ve arkadaşlarının (1982) Başaçıkma Stratejileri Envanteri (Coping Strategies Inventory), bunlara verilebilecek örneklerdendir. Bu ölçekler kullanılarak incelenmiş stresli durumlar arasında, süregelen aile ve iş gerginlikleri, aileden ayrılma, alkolik bir eşle yaşama, kalp krizi geçirmiş olma, kanserli olarak yaşama gibi durumlar sayılabilir.

Kişinin kaynaklarına yönelik ölçümlerde ise, bireylerin pek çok duruma genellenebilecek, tipik bazı başaçıkma alışkanlıkları, yetenekleri olduğu varsayımından hareket edilmektedir. Diğer bir deyişle, kişinin bir ya da bir kaç durumla başaçıkma tarzı, stresli olaylarla genel olarak başaçıkma tarzının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Folkman, Lazarus, Gruen ve DeLongis, 1986). Bunlar arasında da, Gleser ve Ihilevich'in Savunma Mekanizmaları Envanteri (Defense Mechanism Inventory), Haan'ın Ego Süreçleri Ölçekleri, Billings ve Moos'un, McCrae'nin ölçekleri, Carver ve arkadaşlarının COPE ölçeği, Endler ve Parker'in Çok Boyutlu Başaçıkma Envanteri sayılmaktadır (Endler ve Parker, 1990a).

Başaçıkma mekanizmalarını ölçmek üzere geliştirilmiş ölçeklerin bir kısmının, kuramlardan hareketle oluşturulduğu (Carver ve arkadaşlarının geliştirdiği COPE ölçeği gibi), daha büyük bir kısmının da deneyimci bir yaklaşımla oluşturulduğu belirtilmektedir. Bununla beraber, ölçeklerden çoğunun faktör analizleri sonucunda, ortaya 8-10 faktörlü bir yapı çıkmakta ve bunlar da genellikle "Probleme yönelik" ve "Duyulara yönelik" şeklinde iki boyutta gruplanabilmektedir (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ve Gruen, 1986; Folkman ve Lazarus, 1985; Tobin, Holroyd ve Reynolds, 1984; Stone ve

Neale, 1984; Endler ve Parker, 1990a). Bu iki boyut aynı zamanda başaçıkma stratejilerinin işlevleri olarak da verilmektedir (Folkman, 1984).

Çeşitli ölçeklere dayandırılarak yapılan araştırmaların bazıları, kullanılan başaçıkma mekanizmalarında uzun dönemde bir tutarlılığın varlığına işaret etse de, durumlar-üstü bir tutarlılığın varlığı henüz saptanamamıştır (Haan, 1986). Bununla beraber, stresle başaçıkma bireysel farklılıkların olduğu görüşü, Carver ve arkadaşlarının (1989) bir çalışmasında desteklenmiştir. Diğer deyişle, bireylerin başaçıkma mekanizmalarında gözlenen, kişiliğe ya da başka nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve göreceli olarak daha kalıcı olan bazı tarzlar vardır ve bunlar başaçıkma davranışlarını açıklamakta yararlı olabilirler (Carver ve ark., 1989). Folkman ve arkadaşları (1986), stresle başaçıkma araştırmalarının önemli konularından birinin, daha kalıcı, durumdan duruma pek değişmeyen davranışları içeren, ama aynı zamanda da başaçıkma sürecindeki bilişsel ve davranışsal zenginlikten çok fazla birşey kaybettirmeyen bir ölçeğin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedirler.

Burada sunduğumuz çalışmanın amacı, Lazarus ve Folkman'ın "Başaçıkma Yolları Envanteri"nden hareketle, üniversite öğrencileri için hazırlanmış, daha kısa, çeşitli stresli durumlarda geçerliği olan ve özellikle depresyon, yalnızlık, psikosomatik sorunlar gibi belirtilerle ilişkili bir başaçıkma mekanizmaları ölçeğini tanıtmaktır.

Makalede, ölçeğin kısaltılma aşamalarının açıklandığı bir ön çalışmaya değinilecek, daha sonra da elde edilen kısa formun faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliği, farklı örneklerle yapılmış üç ayrı araştırma verilerinin yeniden ele alınmasına bağlı olarak değerlendirilecektir. Bunlar arasından, üniversite öğrencilerinde stres oluşturu faktörler ve gösterdikleri tepkilerin incelendiği ilk araştırma, temel olarak ele alınmış, diğer araştırma bulguları ise bu araştırmaya uygunlukları açısından, A) Stresle Başaçıkma Ölçeği (SBTÖ) Faktör yapısı B) Demografik



Değişkenlere Göre Analizler C) SBTÖ'nün Güvenirliği ve D) SBTÖ'nün Geçerliği alt başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmamız bu yönüyle, ölçekle ilgili ayrıntılı bilgilerin verildiği bir el kitabının ön hazırlığı olarak da görülebilir.

### Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Kısaltma Çalışması:

Bu ön çalışma, daha önce üniversite öğrencilerindeki stres ve gösterilen tepkilerin incelendiği bir başka çalışmada kullanılmış olan Stresle Başa Çıkma Yolları Envanteri'nin kısaltılma aşamalarını içermektedir (Şahin, Rugancı, Taş, Kuyucu ve Sezgin, 1992). Bulgular aktarılrken, uzun ölçek orjinal adı ile (Başa Çıkma Yolları Envanteri), kısaltılmış ölçek ise yeni adı olan "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" adıyla anılacaktır.

### Örnekleme:

Bilkent, ODTÜ ve Ankara Üniversitelerinin değişik bölümlerinde okuyan 575 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklemin % 31'i kız, % 69'u erkektir. Yaş ranjı 17-23, yaş ortalaması 19.85' dir ( $S_s=1.59$ ). Öğrencilerin % 20'si alt, % 29'u orta, % 51'i ise üst SED'den gelmektedir.\*

### Kullanılan Ölçme Araçları:

**Baş a Çıkma Yolları Envanteri (WCI):** Folkman ve Lazarus'un "Başa Çıkma Yolları Envanteri" (Ways of Coping Inventory), stresle baş a çıkma konusunun incelendiği araştırmalarda sıklıkla kullanılan, duruma yönelik ve 66 maddelik, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Psikometrik özelliklerinin yetersizliğine rağmen bu ölçeğin pek çok çalışmada kullanıldığı belirtilmekte, çeşitli araştırmacıların amaçlarına ve örneklemlerine göre ölçekten maddeler çıkardıkları ya da ekledikleri ifade edilmektedir (Endler ve Parker, 1990a). Bu ölçek ülkemizde de daha önce Siva tarafından kullanılmış ve kültüre özgü maddeler eklenerek 74 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir (Siva, 1988).

**Beck Depresyon Envanteri (BDI; Beck Depression Inventory):** Yirmibir maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçek olan BDE'nde her madde, depresyonla ilgili davranışsal bir özelliği belirlemektedir (Beck, Ward, Mendelson ve Mock, 1961). Ülkemizde yapılan

çalışmalarda ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir (Tegin, 1980; Hisli, 1988; 1989).

**UCLA-Yalnızlık Ölçeği (UCLA):** Bireyin algıladığı yalnızlık derecesini belirlemek amacıyla geliştirilmiş 20 maddelik bir ölçektir (Russel, Peplau ve Cutrona, 1980). Ülkemizde, üniversite öğrencileri ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin yalnızlık düzeyini ölçmek amacıyla kullanılabilceği görülmüştür (Demir, 1989).

**Stres Belirtileri Ölçeği (SBÖ):** "Stres Management: A Positive Strategy" isimli bir video programının el kitabından alınmış, 63 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.95$ , BDE ve UCLA-Yalnızlık Ölçeği ile korelasyonları da sırasıyla,  $r=.57$  ( $p<.001$ ) ve  $r=.36$  ( $p<.001$ ) olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin; depresyon ( $\alpha=.92$ ), anksiyete ( $\alpha=.84$ ), saldırganlık ( $\alpha=.84$ ), gastroentestinal sorunlar ( $\alpha=.70$ ) ve miyalji (çeşitli ağrılar) ( $\alpha=.73$ ) olmak üzere 5 faktörden oluştuğu bildirilmektedir (Şahin, Rugancı, Taş, Kuyucu, Sezgin, 1992).

**Stresle İlişkili Faktörler Ölçeği (SİFÖ):** Bu ölçeğin de 59 maddesi "Stres Management: A Positive Strategy" isimli video programının el kitabından alınmış ve bunlara üniversite öğrencileri için stresle ilişkili olabileceği düşünülen 25 madde daha eklenerek, 84 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.94$ , BDE ve UCLA-Yalnızlık Ölçekleri ile korelasyonları ise  $r=.55$  ( $p<.001$ ) ve  $r=.38$  ( $p<.001$ ) olarak saptanmıştır. Faktör analizi sonucunda 9 faktör bulunmuştur. Bunlar; "İnsanlararası İletişim Sorunları" ( $\alpha=.88$ ), "Akademik Sorunlar" ( $\alpha=.82$ ), "Maddi Sorunlar" ( $\alpha=.80$ ), "Çevre Sorunları" ( $\alpha=.71$ ), "Meslek Seçimine İlişkin Sorunlar" ( $\alpha=.69$ ), "Aileden Uzaklığa İlişkin Sorunlar" ( $\alpha=.65$ ), Sağlık Sorunları ( $\alpha=.77$ ), "Aile İlişkileriyle İlgili Sorunlar" ( $\alpha=.70$ ) ve "Madde Bağımlılığı" ( $\alpha=.35$ ) sorunlarıdır (Şahin, Rugancı, Taş, Kuyucu, Sezgin, 1992).

### Kısaltma İşlemleri:

Madde güvenilirliklerini saptayabilmek amacıyla, üniversite örnekleminde sırayla, önce 74 maddelik Stresle Baş a Çıkma Yolları Envanteri'nin tümünde elde edilen madde toplam ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve her madde tek tek ele alınarak, atıldığı takdirde toplam ölçeğin  $\alpha$  değerindeki değişmelerin ne yönde olacağına dikkat edilmiştir. Ayrıca, Şahin ve arkadaşlarının (1992) çalışmasında faktör analizi sonucu oluşturulan 7 altölçek, bu pilot çalışmada yeniden değerlendirilmiş, her alt ölçeğin kendi içindeki maddelerin madde toplam

\* Örnekleme ile ilgili ayrıntılı bilgiler yazarlardan ayrıca istenebilir.

korelasyonlarına, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına ve iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda ölçekten çıkarılmaya aday olan maddeler belirlenmiştir.

Bu pilot çalışmanın amacı, depresyon, çeşitli psikolojik belirtiler ve yalnızlık ile ilişkili bir başaçıkma ölçeği geliştirmek olduğu için, orjinal ölçek maddeleri tek tek, depresyon, çeşitli psikolojik semptomlar ve yalnızlık puanlarına göre ayrılmış uç (extrem) gruplarda karşılaştırılmıştır. Sonuçta, BDE, Stres Belirtileri Ölçeği ve UCLA-Yalnızlık Ölçeklerine bağlı olarak oluşturulmuş uç grupların üçünü birden ayıran ve üçüyle birden anlamlı ilişkileri olan 30 madde kısa ölçek için seçilmiştir.

Makalenin bundan sonraki bölümünde, Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği adı verilen bu kısa ölçeğin psikometrik özelliklerine değinilecektir. Her alt başlık altında, farklı örneklemi olan ve farklı amaçlarla yapılmış üç ayrı çalışmanın verileri yeniden değerlendirilecek ve sadece SBTÖ'nin özelliklerine ilişkin olarak elde edilmiş bulgulara yer verilecektir.

### A. Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) Faktör Yapısı:

SBTÖ'nin faktör yapısı ile ilgili bulgulara yer verilirken, üç çalışmada ortaya çıkan faktör yapılarına 1. çalışma, 2. çalışma ve 3. çalışma alt başlıkları altında ayrı ayrı yer verilecektir. Ölçek-

le ilgili diğer psikometrik özellikler ise, üç çalışmanın bulguları birlikte ele alınarak, demografik değişkenlere göre analizler, güvenilirlik ve geçerlik bulguları biçiminde aktarılacaktır.

### 1. Çalışma

Bu çalışmanın 575 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleminin demografik özellikleri ve kullanılan ölçme araçları, daha önceki pilot çalışma çerçevesinde verildiğinden, aşağıda doğrudan faktör analizi sonuçlarına değinilmektedir.

Otuz maddelik Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ), iki aşamada faktör analizine tabi tutulmuştur. Ana eksenler (Principal Axis) yöntemiyle yapılan ilk faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %40.4'ünü açıklayan 8 faktörlük bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak grafik yöntemlere (screen test) göre, bunların 5 faktöre indirgenebileceği görülmüş ve veriler yeni bir analiz ile 5 faktörlü çözüme zorlanmıştır. Bulunan faktörler: Kendine Güvenli Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım, Boyuneğici Yaklaşım, İyimser Yaklaşım ve Sosyal Desteğe Başvurma olarak isimlendirilmiştir. Her faktörün içine giren maddeler, faktör yükleri ve açıkladıkları toplam varyans Tablo 1'de verilmektedir (Bkz. Tablo 1).

SBTÖ'nin bu örneklem üzerinde cinsiyetlere göre ayrı ayrı yapılan faktör analizlerinde elde edilen faktör yapıları da, toplam örneklemden elde edilen faktör yapısına benzemektedir.

Tablo 1. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Faktör Yapısı

| Maddeleer   | Kendine Güvenli Yaklaşım | Çaresiz Yaklaşım | Boyun eğici Yaklaşım | İyimser Yaklaşım | Sosyal Desteğe Başvurma |
|---|--------------------------|------------------|----------------------|------------------|-------------------------|
| Olayın değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.   | .55                      |                  |                      |                  |                         |
| Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum.   | .58                      |                  |                      |                  |                         |
| Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bu yolda uğraşırım.          | .67                      |                  |                      |                  |                         |
| Herşeye yeniden başlayacak gücü bulurum.                            | .56                      |                  |                      |                  |                         |
| Problemi adım adım çözmeye çalışırım.                               | .57                      |                  |                      |                  |                         |
| Hakkımı savunabileceğime inanırım.                                  | .55                      |                  |                      |                  |                         |
| Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim. | .50                      |                  |                      |                  |                         |
| Bir mucize olmasını beklerim.                                       |                          | .30              |                      |                  |                         |
| Kendimi kapana sıkışmış gibi hissederim.                            |                          | .40              |                      |                  |                         |
| Olanları kafama takıp sürekli düşünmekten kendimi alamam.           |                          | .45              |                      |                  |                         |
| Herşeyin istediğim gibi olmayacağına inanırım.                      |                          | .42              |                      |                  |                         |
| Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm.                           |                          | .57              |                      |                  |                         |
| Keşke daha güçlü bir insan olsaydım diye düşünürüm.                 |                          | .55              |                      |                  |                         |
| Benim suçum ne diye düşünürüm.                                      |                          | .44              |                      |                  |                         |
| Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm.                             |                          | .67              |                      |                  |                         |
| Başa gelen çekilir diye düşünürüm.                                  |                          |                  | .55                  |                  |                         |
| İş olacağına varır diye düşünürüm.                                  |                          |                  | .62                  |                  |                         |
| Problemin çözümü için adak adarım.                                  |                          |                  | .43                  |                  |                         |
| Elümden hiçbirşeyin gelmeyeceğine inanırım.                         |                          |                  | .43                  |                  |                         |
| Mücadeleden vazgeçerim.   |                          |                  | .33                  |                  |                         |
| Olanlar karşısında kaderim buymuş derim.                            |                          |                  | .58                  |                  |                         |
| İyimser olmaya çalışırım.   |                          |                  |                      | .52              |                         |
| Olayları büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım.                  |                          |                  |                      | .59              |                         |
| Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.                   |                          |                  |                      | .49              |                         |
| Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım.                           |                          |                  |                      | .36              |                         |
| Olaylardan olumlu birşey çıkartmaya çalışırım.                      |                          |                  |                      | .30              |                         |
| Bir sıkıntım olduğumu kimsenin bilmesini istemem.                   |                          |                  |                      |                  | .49                     |
| İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem.           |                          |                  |                      |                  | .69                     |
| Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım.    |                          |                  |                      |                  | .32                     |
| Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır.  |                          |                  |                      |                  | .30                     |
| <b>Toplam % Varyans:</b>  | <b>16.2</b>              | <b>8.2</b>       | <b>4.3</b>           | <b>3.1</b>       | <b>2.5</b>              |

## 2. Çalışma

### Örneklem:

Çeşitli özel ve kamu bankalarında çalışmakta olan 226' sı kadın, 198'i erkek toplam 426 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. İki kişi cinsiyetlerini belirtmemişlerdir. Örneklem yaş ortalaması  $X = 33.77$  ( $S_s = 7.65$ ) olup, % 63.6' sı evli, % 31.2' si bekar, % 3.3' ü boşanmış, % 0.9' u ise duldur.

### Kullanılan ölçme araçları

**Stres Ölçeği:** Bu ölçek, Lyle H. Miller ve Alma Dell Smith (1987) tarafından *Stress Audit* adıyla geliştirilmiş olan, 3 ana, 13 alt bölümden oluşan ve araştırmacılar tarafından daha önce bir başka araştırmada kullanılan bir bataryadır. İlk bölüm; Aile yaşantısı, Bireysel roller, Sosyal benlik, Çevre sorunları, Ekonomik/maddi sorunlar ve İş hayatı/okul şeklinde 10 ar maddelik altölçeklerden oluşmuştur ve "Stres Faktörleri" olarak anılmaktadır. İkinci bölüm, "Kas sistemi sorunları" ( $\alpha = .92$ ), "Parasempatik sinir sistemi sorunları" ( $\alpha = .91$ ), "Sempatik sinir sistemi sorunları" ( $\alpha = .94$ ), "Duygusal sorunlar" ( $\alpha = .93$ ), "Bilişsel sorunlar" ( $\alpha = .91$ ), "Endokrin sistem sorunları" ( $\alpha = .95$ ), "Bağımsızlık sistemi sorunları" ( $\alpha = .96$ ) gibi altölçeklerden oluşmuştur. Üçüncü bölüm ise 20 maddeden oluşan *Strese Yatkınlık Ölçeği*'dir ( $\alpha = .74$ ) (Şahin ve Durak, 1994).

**İş Doyumu Ölçeği:** İşten alınan doyumunu ölçmek amacıyla hazırlanmış 32 maddelik, 5 basamaklı bir ölçektir. Araştırmacılar tarafından, bir başka araştırma amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin, "İdari Politikalar" ( $MS = 15$ ,  $\alpha = .94$ ), "Bireysel Faktörler" ( $MS = 5$ ,  $\alpha = .87$ ), "Fiziksel Koşullar" ( $MS = 4$ ,  $\alpha = .74$ ), "Kontrol/özzerklik" ( $MS = 3$ ,  $\alpha = .76$ ), "Ücret" ( $MS = 2$ ,  $\alpha = .64$ ), "Kişilerarası Faktörler" ( $MS = 3$ ,  $\alpha = .60$ ) isimleri verilen altölçekleri oluşturulmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .94$ 'dür (Şahin ve Durak, 1994).

**A-Tipi Kişilik Ölçeği:** Friedman ve Rosenman (1974) tarafından geliştirilmiş, ve araştırmacılar tarafından adaptasyonu yapılmış 25 maddelik bir ölçektir ( $\alpha = .86$ ) (Şahin ve Durak, 1994).

### Bulgular

Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği'nin (SBTÖ), 436 kişilik bu örneklem üzerinde Ana Eksenler Yöntemi ile yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %52.2'sini açıklayan 7 faktör bulunmuş, uygulanan diğer testler sonu-

cunda faktör sayısının 4'e indirgenebileceği görülmüştür. Buna göre yapılan yeni faktör analizinde, 1.Çalışmadaki örneklemde elde edilen yapıya benzer bir faktör yapısı elde edilmiştir. İlk çalışmada ortaya çıkan ve "Çaresiz Yaklaşım" ve "Boyuneğici Yaklaşım" olarak isimlendirilen iki faktör, bu çalışmada birleşerek varyansın %18.6' sını açıklayan tek bir faktör olarak karşımıza çıkmıştır. İlk çalışmada "Kendine Güvenli Yaklaşım" adı verilen faktör toplam varyansın %7.5'ini açıklayarak bu çalışmada aynen tekrarlanmış, "Sosyal Desteğe Başvurma" olarak adlandırılan faktör ise, bu çalışmada, "etkili sosyal destek" ve "etkisiz sosyal destek" olarak ikiye ayrılmıştır.

## 3. Çalışma

### Örneklem:

Ankara da oturan 157'si kadın, 75'i erkek olmak üzere toplam 232 kişi bu çalışmanın örneklemine oluşturmuştur. Örneklemdeki bireylerin yaşları 14-45 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 22.08 ( $S_s = 4.05$ ) dir.

### Kullanılan ölçme araçları

**Yaşamı Sürdürme Nedenleri Envanteri (YSNE):** Linchan ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiş, 48 maddelik, 6 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin, "Genel İyimserlik" ( $\alpha = .94$ ), "Ahlaki ve Dinsel Engeller" ( $\alpha = .90$ ), "Aileye ve Arkadaşlara Karşı Sorumluluk ve Sevgi" ( $\alpha = .90$ ), "İntihardan ve Kötü Sonuçlardan Korku" ( $\alpha = .80$ ), "Doğaya ve Hayata Bağlılık" ( $\alpha = .76$ ) ve "Ölüm Korkusu" ( $\alpha = .60$ ) şeklinde isimlendirilen altölçekleri vardır (Durak, Yasak-Gültekin ve Şahin, 1993).

**Beck Depresyon Envanteri (BDE):** (Daha önce kısaltma çalışmasında tanıtılmıştır)

**Yalnızlık Ölçeği:** Offer Benlik İmgesi Ölçeği'nin (OSIQ-99) maddeleri arasından seçilen ve yalnızlık faktörünü tanımlayan 14 maddeden oluşmuş bir altölçektir. Yapılan bir çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı  $\alpha = .83$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda da, "Yalnızlık Duygusu" ve "Yaşama Sevincini Yitirme" adı verilen iki ana boyut elde edilmiştir (Şahin, 1994).

### Bulgular

Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği'nin 232 kişiden oluşan bu örneklemde elde edilen cevaplar Ana Eksenler yöntemine göre yapılan faktör

testten çıkarılması için iyi bir kriter olduğu sonucu çıkmaktadır (Wright ve Panchapakesan, 1969).

Bir modelin bir grup veriye ne derece uygun olduğunu anlamak için dikkat edilmesi gereken üç nokta vardır. İlk olarak verilerin modelin varsayımlarını ne derece karşıladığının araştırılması gerekir. İkinci olarak modelin kullanımından beklenen avantajların sağlanıp sağlanmadığına bakılmalıdır. Son olarak da modelden elde edilen tahmini değerler ile gözlenen değerler arasındaki uyumluluk test edilmelidir.

İstatistiksel uyumluluk testleri arasında en çok kullanılan bir parametrelili Rasch modeli için ki-kare testi uygundur.

Burada  $f_{ij}$  i. yetenek düzeyinde j maddesine doğru cevap verenlerin frekansı olmak üzere,

$$y_{ij} = \{f_{ij} - E(f_{ij})\} / \{\text{Var } f_{ij}\}^{1/2}$$

hesaplanır ve ortalaması 0 varyansı 1 olacak şekilde normal dağıldığı varsayılır.  $f_{ij}$  nin  $p_{ij}$  ile binom dağılımına sahip olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, doğru cevap olasılığı  $\theta_i^*/(\theta_i^* + b_j)$  dir ve  $r_i$  sınavta katılan kişi sayısıdır. Yani,

$$E(f_{ij}) = r_i p_{ij} \quad \text{ve} \quad \text{Var}(f_{ij}) = r_i p_{ij} (1 - p_{ij})$$

Böylece bu model için ki-kare uyumluluk testi,

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=1}^n y_{ij}^2$$

şeklinde tanımlanabilir.

Buradaki ki-kare değerlerinin serbestlik derecesi  $(n-1)(n-2)$  olan ki-kare dağılımına uyduğu varsayılmaktadır (Wright ve Panchapakesan, 1969). Ancak, yukarıda gösterilen ki-kare uyumluluk testi ile ilgili bazı sorunlar saptanmıştır. Bunlardan birincisi,  $E(f_{ij})$  değerlerinden herhangi biri 1 den küçük olursa  $y_{ij}$  ler normal dağılmaz ve ki-karenin geçerliliği azalabilir.

Ki-karenin kullanımındaki bir başka sakınca ise bu testin örneklem büyüklüğüne fazlaca duyarlı olmasıdır. Yeteri kadar gözlem yapıldığında modelin verilere uyumluluk gösterdiğini iddia eden sıfır hipotezi daima reddedilebilir. Ayrıca bu istatistiğin gerçekte ki-kare dağılımına uymadığı da gösterilmiştir (Woolenbergh, Wiercla ve Jansen, 1988).

Buradan, verilerin modele uygun olup olmadığının anlaşılması için birden fazla yöntemle başvurmakta fayda olduğu ortaya çıkmaktadır. İstatistiklerin sonuçları büyük bir dikkatle yorumlanmalıdır.

## Örtük Özellik Kuramının Uygulamaları

Örtük Özellik kuramı son yıllarda, özellikle sınav eşitleme (Test equating), sınav hazırlama (test construction), soru bankaları üretme (item banking), kişiye özel sınavlar (adaptive testing), sınav seçeneklerine farklı ağırlıklar atama gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Klasik yöntem ile Rasch modelinin madde seçimini karşılaştıran birçok araştırma yapılmıştır. Helsley, Suber ve Ryan, araştırmalarında Rasch modelini klasik test kuramının bir uzantısı olduğunu belirtmişlerdir. Douglas, Khavari ve Farber ise Mac Andrew alkolizm ölçeğinde bu iki yöntemi karşılaştırmışlar ve seçilen maddeler arasında önemli farklılıklar olduğunu, Rasch modelinin klasik kuramın bir uzantısı olmadığını göstermişlerdir (Berberoğlu, 1989 b).

Avustralya ordusunda uygulanan 45 maddelik bir zeka testi 608 ve 874 kişilik iki ayrı örnekleme uygulanmış ve Rasch modeline ilişkin madde güçlük indisleri ve yetenek parametrelerinin örneklemeden bağımsızlığını sınavan beş hipotez test edilmiştir. Bulgular bu göstergelerin örneklemeden bağımsız olduğunu kanıtlar yönündedir (Anderson, Keorney ve Everett, 1968).

Berberoğlu, ODTÜ Eğitim fakültesi 3. sınıfta okuyan 64 kişilik bir grup öğrenciye 4 seçeneqli 43 maddeden oluşan bir test uygulamış ve bu sınav için güvenilirlik katsayısı olarak  $K-R20 = 0.77$  bulmuştur. Klasik teoriye göre madde-test korelasyonu .20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmış, Rasch modeline göre .05 düzeyinde

anamlı ki-kare değerine sahip maddelerin modele uygun olmadığı düşünülmüştür.

Bulgular, klasik test kuramı ile Rasch modeli arasında testten çıkarılması gereken maddeler konusunda bir benzerlik olduğu yolundadır. Ki-kare ile çift serili (hiserial) korelasyon değerleri arasındaki -.48 lik korelasyona dayanarak araştırmacı, sınıf içi testlerin geliştirilmesinde ki-kare uyum testinin uygun bir yöntem olduğunu savunmaktadır (Berberoğlu, 1989h). Berberoğlu bir diğer çalışmada, ÖSS 1986 sonuçlarını kullanarak Rasch modeli ile elde edilen yetenek tahminlerinin farklı yeterlilik düzeylerindeki ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık ölçülerini ham puan dağılımlarıyla karşılaştırmıştır. Sonuçta Rasch yetenek ölçülerinin "normalleştirilmiş t" ve "standart 9" gibi normal olmayan bir dönüşüm sonucunda normal dağılıma yakın değerler verdiği görülmüştür. Ayrıca aynı testten elde edilen ham puan ortalamaları farklarının yetenek ölçülerinde de korunduğu gözlenerek, Rasch yetenek ölçülerinin farklı grupların karşılaştırılmasında kullanılabilir olduğu bir kez daha gösterilmiştir (Berberoğlu, 1989a).

Tangram ve Tetris oyunlarından esinlenilerek hazırlanmış ve 675 kişiye uygulanmış 80 maddelik bir yetenek sınavı için madde toplam korelasyon katsayıları ile Örtük Özellik kuramı ki-kare değerleri karşılaştırıldığında, madde-toplam korelasyon katsayıları, .001 düzeyinde anlamlı olmak üzere, Rasch modelinin ki-kare değeri ile -.51, üç parametrelili modelin ki-kare değeri ile ise -.37'lik bir korelasyon göstermiştir (Baykal, 1992).

Diğer bir çalışmada, personel seçimine yönelik dört alt boyutu ölçen 80 maddelik bir sınav 2256 kişiye uygulanmış, klasik kurama ve üç parametrelili ve tek parametrelili Rasch Örtük Özellik modellerine göre incelenmiş ve madde seçimine yönelik bir karşılaştırılma yapılmaya çalışılmıştır. Rasch modeline göre ki-kare değerleri ile madde-toplam korelasyon katsayıları arasındaki korelasyon -.04468 (0.001 düzeyinde anlamlı) bulunurken üç parametrelili modelin ki-kare değerleri ile madde-toplam korelasyon katsayıları arasında bir ilişkiye raslanmamıştır. Örtük Özellik modelleri arasında Rasch modelinin madde seçiminin klasik teoriye biraz daha yakın olduğu düşünülmüştür (Erktin, 1993). Bu sonuç, erişim ve yete-

nek testleri üzerinde yapılan diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Berberoğlu, 1990). Ancak, sınavın alt bölümlerine ayrı ayrı bakıldığında, genellikle değişik modellerin değişik maddeleri seçtiği gözlenmiştir. Sayısal bölümlerde Rasch ve klasik yöntemle uygun daha çok madde bulunması ancak üç parametrelili modele fazla uygunluk göstermemesi, bu sorular için şans faktörünün rol oynamadığını, dolayısıyla şans parametresine de yer veren bir modelin gerekli olmadığını düşündürmüştür. Sözel bölümde de tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Maddeler en çok üç parametrelili modele uygunluk göstermişlerdir. Buradan, sözel yeteneği ölçmeye yönelik maddelerde şansın önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu tip sorularda şans başarısına yer veren bir model kullanmanın daha yerinde olacağı kanısına varılmıştır (Erktin, 1993).

Örtük Özellik modelleri klasik yöntemlerin yetersiz kaldığı çeşitli ölçme problemlerine değişik çözümler getirmenin yanı sıra, gözlenen değişken ile ölçülen özellik arasındaki ilişkiyi matematiksel bir fonksiyonla tanımlama olanağına sahiptir. Bu fonksiyonların yardımıyla, gelişen bilgisayar teknolojisi sayesinde, benzetim (simulation) teknikleri kullanılarak pek çok değişik durum için uygulama sonuçları test edilebilir. Bu alanda yapılmakta olan birçok araştırmada benzetim teknikleri ile Örtük Özellik modellerinin bu avantajından yararlanılmaktadır (Weiss, 1983).

Örnekleme yararlanılan bireylerden bağımsız madde ölçeklemesi ve maddelerden bağımsız yetenek ölçüleri elde etme kolaylığını getiren Örtük Özellik Kuramı çeşitli psikolojik ve eğitim amaçlı ölçme aracının hazırlanıp değerlendirilmesinde kullanılacak bir dizi matematik modelden oluşmaktadır. Örtük Özellik Kuramı çeşitli psikolojik ve eğitim amaçlı ölçme aracının hazırlanıp değerlendirilmesinde kullanılacak bir dizi matematik modelden oluşmaktadır. Örtük Özellik kuramı son yıllarda, özellikle sınav eşitleme (test equating), sınav hazırlama (test construction), soru bankaları üretme (item banking), kişiye özel sınavlar (adaptive testing), sınav seçeneklerine farklı ağırlıklar atama gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Bu modellerin kökleri Klasik Test Kuramına dayanmakla birlikte, sağlam varsayımları sayesinde ölçmecilere birçok probleme yeni çözümler getirebilen güçlü model ve yöntemler sunar. Bu kuram ve uygulamaları üzerinde yapılan çalışma ve araştırmalar arttıkça yeni model ve yöntemler ortaya çıkacak, mevcut model ve yöntemlerin sınırları ve uygulama alanları daha iyi anlaşılacak, henüz aşılamayan problemler için daha etkin çözümler üretilebilecektir (Weiss ve Yoes, 1991).

#### KAYNAKLAR

- Anderson J., Keorney & G.E., Everett A.V. (1968). Evaluation of Rasch's structural model for test items. *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 21(2), 231-238.
- Baykal A. (1992). Tangram and Tetris items in the measurement of ability. *The Third European Council for High Ability*, Munich, Oct 11-14.
- Berberoğlu G. (1989a). Rasch Modeli ile elde edilen yetenek ölçülerinin nitelikleri üzerinde bir çalışma. *Eğitim ve Bilim* 13(72), 64-69.
- Berberoğlu G. (1989b). Erişi testlerinde madde seçiminde klasik test kuramı ve Rasch Modelinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 61-67.
- Berberoğlu G. (1990). Do the Rasch and Three-Parameter Models produce similar results in test analyses? *Journal of Human Sciences, Ortadoğu Teknik Üniversitesi*, 10(1), 7-16.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In F.M. Lord & M.R. Novick, *Statistical theories of Mental Test Scores Reading*, MA: Addison-Wesley.
- Erkin, E. (1993). Geleneksel ölçme kuramına alternatif iki yöntemin tanıtılması ve personel seçimine yönelik uygulama çalışması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Hambleton R.K. & Swaminathan H. (1985). *Item Response Theory principles and applications*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Keeves J.P. (Ed). (1988). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Weiss D.J. (Ed). (1983). *New horizons in testing: latent trait test theory and computerized adaptive testing*. New York: Academic Press.
- Weiss, D.J. & Yoess, M.E. (1991). Item Response Theory. In Hambleton R.K. & Zaal J.N. (ed.) *Advances in educational and psychological testing*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Woolenber A.L. van den, Wierda F.W. & Jansen P.G.W. (1988). Consistency of Rasch Model parameter estimation: A simulation study. *Applied Psychological Measurement*, 12(3), 307-313.
- Wright B. & Panchapakesan N. (1969). A procedure for sample free item analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 23-48.
- Wright B.D. & Stone M.H. (1979). *Best test design*. Chicago: Mesa Press.

## Ek 1

### Örtük Özellik Kuramı modelleri

- 1) İki parametrel normal ogive modeli:

$$P_i(\theta) = \int_{-\infty}^{a_i(\theta-b_i)} \frac{1}{2\pi} e^{-z^2/2} dz$$

$P_i(\theta)$ :  $\theta$  yetenek düzeyinde rasgele seçilen bir kişinin  $i$  maddesine doğru yanıt verme olasılığı

$b_i$ : madde güçlüğü indisi

$a_i$ : madde ayırıcılık indisi

- 2) İki parametrel lojistik model:

$$P_i(\theta) = \frac{e^{Da_i(\theta-b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta-b_i)}} \quad (i = 1, 2, \dots, n)$$

pay ve payda  $e^{-Da_i(\theta-b_i)}$  ile çarpıldığında,

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta-b_i)}}$$

olur ve,

$$P_i(\theta) = \{1 + \exp[-Da_i(\theta - b_i)]\}^{-1}$$

şeklinde ifade edilebilir. Burada da  $P_i(\theta)$ ,  $b_i$ ,  $a_i$  ve  $\theta$  aynı normal ogiv modelindeki gibi yorumlanır.  $D = 1.7$  olduğunda,  $\theta$  nın bütün değerleri için, her iki modelden elde edilen  $P(\theta)$  değerlerinin farkının kesinlikle .01 in altında olduğu gösterilmiştir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

- 3) Üç parametrel lojistik model: İki parametrel modele  $c_i$  parametresi eklenerek elde edilir.

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta-b_i)}}$$

$P_i(\theta)$  :  $\theta$  yetenek düzeyinde rasgele seçilen bir kişinin  $i$  maddesine doğru yanıt verme olasılığı

$b_i$ : madde güçlüğü indisi

$a_i$ : madde ayırıcılık indisi  $D = 1.7$  (ölçek indisi)

$c_i$  madde özellik eğrisinin alt asimtotudur ve düşük yetenekli kişilerin bir maddeye doğru yanıt verme olasılıklarını gösterir. Şans parametresi olarak adlandırılır.

4) Rasch Modeli (tek parametrelî model): Rasch modeli, diğer modellerden bağımsız olarak geliştirildiği halde, tek parametrelî lojistik fonksiyon olarak düşünülebilir. Burada tüm maddelerin eşit ayırıcılık gücüne sahip olduğu ve testteki maddelerin yanıtlanmasında şansa doğru yanıt bulma olasılığının sıfır olduğu düşünülür.

$$P_i(\theta) = \frac{e^{D a_i (\theta - b_i)}}{1 + e^{D a_i (\theta - b_i)}} \quad (i = 1, 2, \dots, n)$$

5) Dört parametrelî lojistik model: Yüksek yetenekli kişiler her zaman test maddelerine doğru yanıt vermeyebilirler. Bu kimi zaman dikkatsizlikten, kimi zaman da sınavı hazırlayanların tahminin ötesinde bilgili olmalarından kaynaklanabilir. Dört parametrelî model bu sorunu çözmek üzere hazırlanmıştır. Ancak bu modelin uygulamada fazla kolaylık getirdiğine ilişkin bulgular mevcut olmadığından, yararları teoride kalmıştır. Bu modelin üç parametreden farkı,  $\delta$  nın 1 den az küçük değerler almasıdır.

$$P_i(\theta) = c_i + (\delta_i - c_i) \frac{1}{1 + e^{-D a_i (\theta - b_i)}}$$

Yukarıda sözü edilen modellere ek olarak, bir, üç, dört parametrelî normal ogiv modelleri, nominal cevap modeli ve ölçekli cevap modeli gibi modeller de bulunmaktadır.

## ÇAĞRI

**Özel sayılara katkıda bulunmak isteyen meslekdaşlarımızın Özel Sayı sorumlularıyla temas etmelerini bekliyoruz.**



## ÖZEL SAYILAR

*"Hazırlanmakta olan özel sayılarımızın listesi ve özelleri aşağıda verilmektedir. Katkıda bulunmak istediğiniz özel sayı için lütfen sorumlu yayın yönetmeni ile temas kurunuz.*

### "Psikolojide Yeni Akımlar"

• Doç. Dr. S. Sami Gülgöz, Koç Üniversitesi Çayır Cad. No.5 İstinye 80860  
İstanbul

Tel: (0-212) 229 30 06/405 - Faks: (0-212) 229 06 80

*Psikoloji biliminde son yıllarda önemli gelişmelere tanık olduk. Bu gelişmeler gerek yeni araştırma ve uygulama alanları, gerekse yeni yaklaşımlar olarak ortaya çıktı. Bu özel sayıda, gelişmeleri yakından takip edip, söz konusu alanlarda veya yaklaşımlarla çalışan uzmanların gelişmeleri anlatan yazılarına yer verilecektir. Özel sayının içermesi beklenen başlıklar arasında Türkiye'de ve dünyada psikolojinin geleceği, doku nakli uygulamaları, Bilişsel Psikoloji'de uygulamalar, psikoterapi sürecine ilişkisel bakış ve kısa süreli dinamik terapiler bulunmaktadır.*

### Psikopatoloji: Farklı Tarafların Perspektifleri

• Prof. Dr. Nuray Karancı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü 06531 Ankara

Tel: (0-312) 210 10 00/3127 Faks: (0-312) 210 12 79

*"Psikopatoloji", psikolojik sorunu olan kişiler, aileleri ve yakın çevreleri, sağlık elemanları ve sosyal çevreyi kapsayan, farklı grupların etkilendiği ve etkilediği bir olgudur. Bu özel sayıda, farklı grupların perspektiflerinden psikopatolojiye yaklaşım odak olarak alınacaktır. Aşağıda belirtilen konulardaki deneysel çalışmalar ve derleme yazılarımızla özel sayıya katkıda bulunursanız seviniriz.*

1. Psikopatoloji'ye bakış: Hasta, aile, ruh sağlığı elemanları ve genel olarak toplumun psikopatoloji konusundaki değerlendirmeleri, neden atıfları ve çeşitli psikolojik sorunu olan bireylerden beklentileri. Atıflar ve yaşanan duygular arasındaki ilişkiler.
2. Psikiyatrik bozuklukların hastaya, aileye getirdiği yükler (maddi ve duygusal), hasta ve ailelerinin ruh sağlığı elemanlarından ve toplumdaki beklentileri ve destek kaynakları."

### Çocukluk Psikopatolojisi

• Doç. Dr. Melda Akçın Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Psikiyatrisi Anabilim Dalı Dikimevi/ Ankara

Tel: (0-312) 319 2160/609

*Bu özel sayının, çocuklarda normal kişilik gelişimini, değerlendirme yaklaşımlarını, tedavi yaklaşımlarını, klinik belirtileri, risk gruplarını ve önleme çalışmalarını kapsaması planlanmaktadır.*

### Grup Terapileri

• Doç. Dr. Nesrin H. Şahin, Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi, Lojmanlar No: 20/5-6, Ankara 06533

Tel: (0-312) 210 13 85 - 266 46 94 Faks: (0-312) 210 11 45

*Bu özel sayıda, herhangi bir grubu terapi grubu yapan özelliklere, çeşitli yaklaşımlara ve grup terapilerinin çeşitli yaş, tanı özellikleri taşıyan kişilere uygulanışına değinilecektir. Amacımız, grup terapilerinin doğasının ne olduğunu, bu terapi türünün nasıl geliştiğini, grup üyelerinin özelliklerine ve grup liderinin kuramsal formasyonuna göre yöntemlerin nasıl farklılaştığını, bu konuda dünyadaki ve Türkiye'deki uygulamaların neler olduğunu okuyucuya aktarmaktır. Bu konulara eklenmesinde yarar gördüğünüz ve sorumluluğunu üstlenmek istediğiniz başka konular varsa, lütfen bildiriniz. Başvuruların ve ele alınması istenen konuların kapsamı genişlediği takdirde, birbirini izleyen özel sayıların yayınlanması yoluna gidilebilecektir. Özel sayımız içine, her bir dergi sayfası olarak 10'ar sayfa olmak üzere (A-4 kağıdına 2 aralıklı olarak yazıldığında en fazla 20 sayfa), 10 makale girebilir. Literatür derlemesi olan çalışmalar biraz daha uzun olabilir. Bu özel sayıda, yazarların Türkiye'de grup terapilerini uygularken karşılaştıkları güçlükleri; denedikleri ve Türk insanı için yararlı olduğunu gözledikleri tekniklere de yer vermelerini, deneyimlerini diğer meslek elemanları ile*

*paylaşmalarını ve bu özel sayıyı bir haberleşme aracı olarak da kullanmalarını diliyoruz. Makale yazmayı üstlenemeyecek olanların kısa yazılar, mektuplar ya da uyguladıkları grup terapi yaklaşımını ve haberleşme adreslerini bildiren kısa duyurularla bize ulaştırmalarını bekliyoruz. Özel sayımızın sonunda Türkiye'de grup terapilerini uygulayanların bir envanterini oluşturmayı da planlıyoruz.*

### Kriz ve Krize Müdahale

• Doç. Dr. Refia Palabıykoğlu, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Dikimevi/ Ankara

Tel: (0-312) 362 12 92 (saat 13.00'den sonra)

*Türk Psikoloji Dergisi'nin 1995 yılı etkinlikleri arasında yer alması planlanan "Kriz ve Krize Müdahale" özel sayısının aşağıdaki konuları ele alması planlanmaktadır.*

1. Kriz kavramının tanımı
2. Sınıflandırılması
3. Krizin kaynağı, gelişimi
4. Süre ve sonuçları
5. Farklı yaklaşımlara göre değerlendirilmesi
6. Krize müdahale ilkeleri
7. Krize müdahale ekibi (meslek grupları ve ekibin eğitimi)
8. Krize müdahalede problem çözme yaklaşımı
9. Ankara'daki "Psikiyatrik Kriz, Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin tanıtımı

*Alanda kaynak kitap niteliği taşıyan, ünlü yazarların, araştırmacıların yazılarından özeltenecek alınan bilgi, olgu sunularının yer alması planlanmaktadır. Böylece meslektaşlarımıza, yakın dallardaki ilgililere, psikoloji öğrencilerine, kriz ve krize müdahalede bir giriş niteliğini taşıyan bu özel sayının yararlı olacağına inanıyoruz. Bu konularda çalışan, yazı vermek veya tecrübelerini paylaşmak isteyen meslektaşlarımızın, bu sayının yayın yönetmeni Sn Doç. Dr. Refia Palabıykoğlu ile temas etmelerini rica ediyoruz.*

### Psikolojinin Yeni Uygulama Alanları ve Potansiyeli.

• Prof. Dr. Nuri Bilgin, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Bornova/İzmir

Tel: (0-232) 388 24 12 Faks: (0-232) 388 11 02

### Ölümcül Hastaların Psikolojik Sorunları ve Müdahale

• Doç. Dr. Ülgen Okyayuz, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Dikimevi/ Ankara Tel: (0-312) 319 21 60

*Son yıllarda ölümcül hastalara psikososyal içerikli destek yaklaşımlarının giderek önem kazandığı ve konuyla ilgili önemli araştırma ve yayınlar yapıldığı işlenmektedir. Psikolojinin bu çok önemli çalışma alanında, ülkemizde yeterli bilgi alışverişinin yapıldığını ve ilgili profesyoneller arasında iletişimin kurulmuş olduğunu söylemek güçtür.*

*Türk Psikoloji Dergisi bir özel sayısını bu konuya ayırarak, kanser gibi ölümcül hastalığı olan bir kişinin psikolojisi, hastalığın doğası ve tedavisinin getirdiği güçlükler, hasta ailesi, alanda çalışan profesyonellerin tutumları, eğitimi v.b. konularda meslektaşlarımızı düşünmeye çağırıyor. İlgili ve katkılarımızın yoğun olacağı ümidiyile.*

### Çevre Psikolojisi

• Prof. Dr. Ahmet Rüstemli, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü 06531 Ankara

Tel: (0-312) 210 10 00/3132 Faks: (0-312) 210 12 79

• Yard. Doç. Dr. Melek Göregenli, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Bornova/ İzmir

Faks: (0-232) 388 11 02

### Yaşlılık Psikolojisi ve Yaşlılara Yönelik Psikolojik Hizmetler

\* Nevin Kılıç, 1.Emekli Sandığı Dinlenme ve Bakımevi No.55 Nispetiye/İstanbul

\* Çiğdem Kudiaki, Seyranbağları Huzurevi Bağlar Cad. No:161 Seyranbağları/Ankara Tel: (312) 437 1170

*İkisi de huzur evinde psikolog olarak çalışan bu iki arkadaşımız, bu konudaki bir özel sayının ön hazırlıklarını yürütmeyi üstlenmişlerdir. Konuyla ilgilenen ve bu konuda araştırmaları bulunan başka meslektaşlarımızın da başvurularını bekliyoruz.*

### Okumanın Bilişsel Temelleri. Çocukta ve Yetişkinde Okuma Süreçleri

\* Doç. Dr. Bânu Öney, Boğaziçi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Bebek 80815 İstanbul

Tel: (0212) 263 1540/1788 Fax: (0212) 221 2537

E-mail : BANU a TR BOUN-BITNET

### Çocuk İstismarı

\* Doç. Dr. Fatoş Erkman, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bebek 80815 İstanbul

Tel: (0-212) 263 15 00 -1477 (veya 1608) Faks:(0-212) 257 50 36

\* Doç. Dr. Sezen Zeytinoğlu, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Bornova/İzmir - Faks:(0-232) 388 11 02

*Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7 Aralık 1994 Cuma günü Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onaylanması ile çocuk istismarını ve ihmali önleme daha da önem taşımıştır.*

*Çocuk istismarı ve ihmali, en geniş biçimde, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal her alanda gelişmesini engelleyici, duraksatıcı ve geriletilici yetişkin davranışları olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik, fiziksel ve cinsel istismar ve ihmâl olmak üzere üç alt boyutta incelenebilir. Psikologlar olarak bu konunun bizi çok yakından ilgilendirmesinin nedeni, hangi tür istismar ve ihmâl uğramış olursa olsun, çocukların üstünde o anda ve sonra olumsuz kalıcı duygusal neticelerin var olmasıdır.*

*Türk Psikoloji Dergisi'nin bu özel sayısında çocuk istismarı ve ihmali olgusunun tanısı, sağaltımı ve önlenmesi ile ilgili katkılarınızı bekliyoruz.*

### Örgütsel Davranış ve Endüstri Psikolojisi

Prof. Dr. Suna Tevrüz, Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İngilizce İşletme Bölümü Örgütsel Davranış Anabilim Dalı, 81040 Göztepe/İstanbul

Tel : (0-216) 345 86 29 / 336 52 73 Faks: (0-216) 346 43 56

*Türkiye'de henüz üniversitelerimizin psikoloji bölümlerinde bir anabilim dalı olarak yer almayan Örgütsel Davranış ve Endüstri Psikolojisine, Türk Psikoloji Dergisi'nin ek sayısında yer verilmesi, bu konuya olan ilginin işletme okullarının dışında, psikoloji alanında da yeşermeye başladığını gösteren ümit verici bir işarettir.*

*Örgüt/Endüstri Psikolojisi genellikle üç yaklaşım içinde incelenmektedir. Bireysel yaklaşım; tutum ve değerler, güdülenme, algı, öğrenme vb. gibi iş davranışında etkili olan psikolojik süreçler üzerinde durur. İletişim, grup dinamikleri, liderlik vb. gibi grup süreçleriyle ilgili konular grup yaklaşımını oluşturur. Üçüncü yaklaşımda ise örgüt yapısı, örgütün değişmesi ve gelişmesi, örgüt kültürü gibi iş davranışı üzerinde etkili olan örgütsel süreçlerle ilgili konular ele alınır. Türk Psikoloji Dergisi'nin Örgüt/Endüstri psikolojisine ayrılan ek sayısında, bu alanın dünyada ve Türkiye'deki tarihi gelişimine değinildikten sonra, bu üç yaklaşımı da temsil eden konulara bir bütünlük içinde yer verilecek ve Türkiye'de yapılmış olan ilintili araştırma örnekleriyle konular zenginleştirilecektir.*

*Bu alanda yaptıkları çalışmalarla Örgüt/Endüstri Psikolojisinin tanımında ve ilgilenenler için bu konuda başvurabilecekleri bir okuma kaynağı oluşturulmasında katkıda bulunmak isteyenler yazılarını yukarıda verilen adrese yollayabilirler.*

### Konuşma ve Lisan

\* Y. Doç. Dr. Ayşegül Fişoğlu

\* Y. Doç. Dr. Selda Fikret-Paşa

O.D.T.Ü. Psikoloji Bölümü, 06531 Ankara

Tel: (312) 210 10 00/ 31 82 Fax: (312) 210 12 79

*Bu monografin temel amacı okuyucuya konuşma ve lisan alanlarında normal ve patolojik gelişimi içeren teorik bilgilerin verilmesidir. Ayrıca, çok sık rastlanan konuşma ve lisan bozukluklarının tanısı ve tedavisi ile ilgili yöntemler de pratik ve teorik bilgiler çerçevesinde tartışılacaktır.*

#### I. Normal İşlevler

#### II. Konuşma Bozuklukları

A. Artikülasyon ve Fonoloji Bozuklukları

B. Akıcı Konuşma Bozuklukları: Kekemelik

C. Yankı Damak

D. Motor Konuşma Bozuklukları

#### III. Lisan Bozuklukları

A. Çocuklar

B. Yetişkinler

C. Terapi/Tedavi

#### IV. Ses Bozuklukları

### Sosyal Psikolojide Yöntemsel Eleştiriler

\* Doç. Dr. Sibel Arkonaç, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Beyazıt/İstanbul

Tel: Fax: (0-212) 511 24 67

*Bu sayıda sosyal psikolojinin sosyal analiz birimi ele alınacak ve bu birim, pozitivist empirist yöntem anlayışının eleştirisi bağlamına eklenerek geliştirilecektir. Deneyimsellik, evrensel süreçlere ulaşma, emik ve etik kurallar tartışılacaktır. Bundan sonra da Türkiye'de sosyal psikoloji çalışmalarındaki yöntemsel yaklaşım sorunu, yeni bir tartışma platformu oluşturma amacı ile ele alınacaktır.*

### Grup, Kimlik ve Değişme

\* Doç. Dr. Sibel Arkonaç, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Beyazıt/İstanbul

Tel: Fax: (0-212) 511 24 67

*Bu sayıda grup ve gruplar arası davranış, kimlik ve değişme ile ilgili yaklaşımlar ve teoriler karşılaştırmalı olarak tartışılacak, Türkiye'deki ilgili çalışmalar derlenecek ve bu bağlamda bu teorik modellerin uygulama alanına ülkemizden örnek çalışmalar verilecektir.*

*Önyargılar, stereotipler ve ideoloji sosyal kimlik bağlamında tartışılacaktır. Gruplar arası çalışmanın azaltılması ve bir anlamda çok kimlikliliğin sosyal ortamlardaki yansımaları çapraz kategori üyelikleri çerçevesinde ele alınacak ve Türkiye'deki çalışmalar ile yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılacaktır. Son olarak gruplar arası davranış ilişkilerine atfetme teorileri açısından bakılacaktır.*

*Bu iki özel sayı ile ilgili açıklamalar genel anlamda yapılmıştır. Sınırları bu sayılara katılmak isteyenlerin fikirleri ve teklifleri çerçevesinde genişletilebilir.*

### Psikoterapi Modelleri ve Vak'a Çalışmaları

\* Uzm. Psk. Yavuz Erten, Hüseyin Gerede Cad. Çizmen Apt. 50/1 D:3, Teşvikiye 80200 İstanbul

Tel: (0-212) - 227 36 24 - 261 71 47 - Fax: (0-212) 261 48 35

*Psikoterapi, bir yandan, pozitivist bir bilim olan psikolojiyle bir etkileşim içindeyken, diğer yandan da, terapi odalarında, her seans yeni baştan yaratılmakta olan bir deneyim evreninden beslenir. Yüz seneden bu yana evrimleşen süreç göstermiştir ki, psikoterapi, bu iki kuptan (a) nesnel / pozitivist / niceliksel, b) öznel / deneyimsel / niteliksel) birinin güdümüne girmekten ziyade, ikisinin diyalektik etkileşiminin ürünüdür.*

*Önerilen özel sayı, psikoterapi üzerine yapılan çalışmalara ayrılacaktır. Bu çalışmaların ortak paydası yukarıda sözü edilen ikinci kutubu (öznel / deneyimsel / niteliksel) odak almanın olacaktır. Çalışmaların aşağıdakiler olmasa önerilmektedir:*

a) Vak'a takdimleri,

b) Psikoterapötik formülasyon çalışmaları,

c) Teorik modellerin vak'a örnekleri üzerinde yoğunlaşarak tartışılması,

d) Özellikle son yıllarda gelişmekte olan süreç (process) araştırmaları,

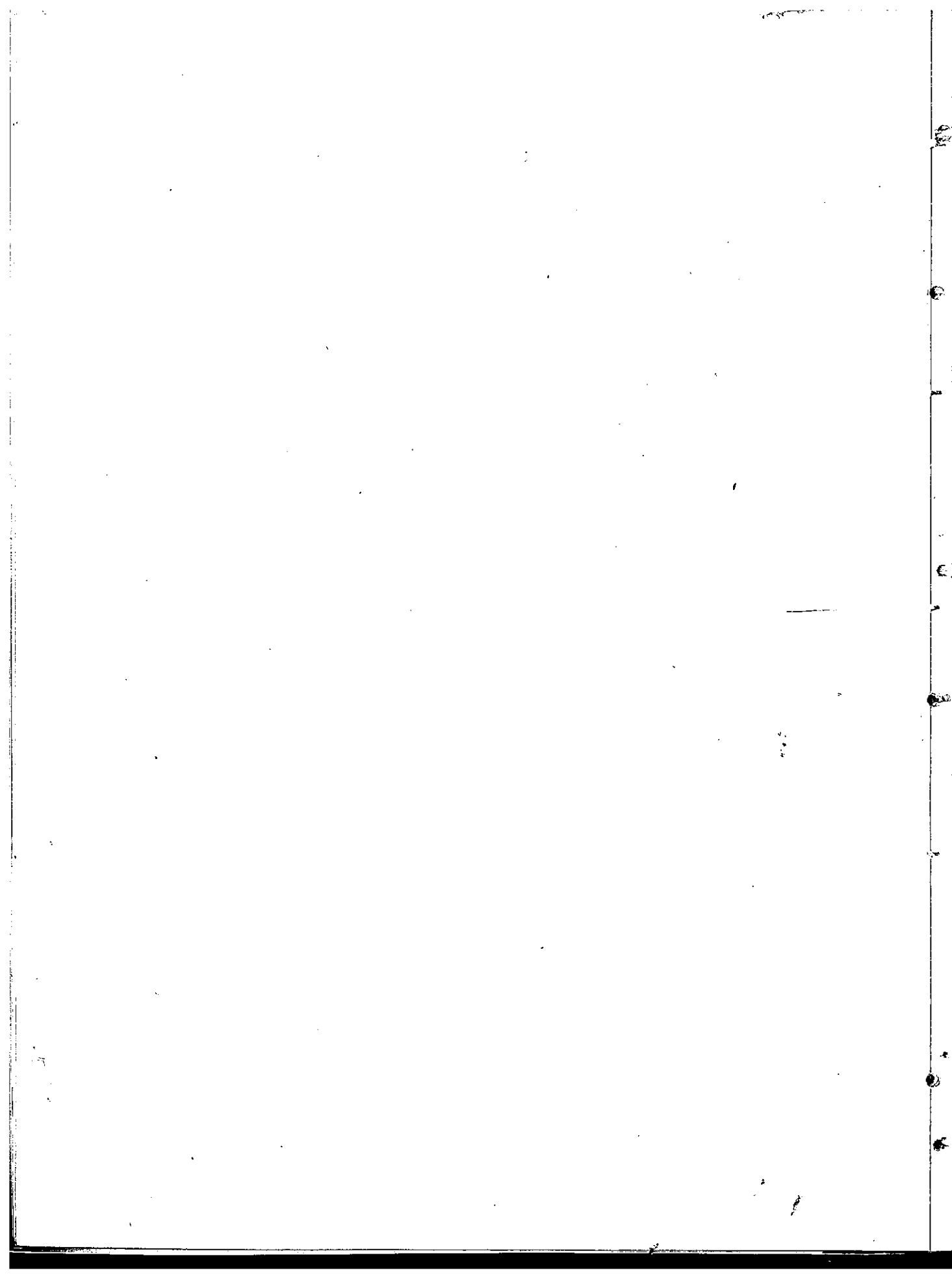
e) Psikoterapötik literatür taramaları,

f) Teorik metinlerin analizleri,

g) Vak'a notları (process record) üzerine içerik analizleri.

## YAZIM KURALLARI

1. Dergiye gönderilecek yazılar A-4 (21x29.7 cm) boyutlarında kağıda sol yanda 4 cm, sağ yanda 2 cm boşluk bırakılarak çift aralıkla yazılmalıdır.
2. Yazılar dört kopya olarak gönderilmelidir.
3. Yazılarda TDK'nın Yazım Kılavuzu örnek alınmalı, yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Türkçede pek alışılmamış sözcükler yazıda kullanılırken, ilk geçtiği zaman, yabancı dildeki karşılığı da parantez içinde verilmelidir.
4. Yazarların isimleri, görev ve ünvanları, çalıştıkları kurum ayrı bir başlık sayfasında belirtilmelidir. Değerlendirmenin tarafsızca yapılabilmesi için metin bölümünde yazarların kimliğini belirtecek hiçbir bilgi bulunmamalıdır.
5. Yazılarda sunulan düşüncelerden yazarları sorumludur.
6. Türk Psikoloji Dergisi'nde yayınlanan yazılardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak kaynak yazının içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan alıntıyı yapan ve yayınlayan kişi ya da kuruluşlar sorumludur.
7. Şekil, grafik, resim ve tablolar ayrı sayfalarda hazırlanmalı ve yazı içinde yerleri belirtilmiş olmalıdır. Özel baskı gerektiren şekil ve fotoğrafların masrafı yazardan alınır.
8. Türk Psikoloji Dergisi'ne gönderilen yazılar, yayınlansın ya da yayınlanmasın geri gönderilmez.
9. Yayın Kurulu, yazıda gerekli gördüğü sözcükleri değiştirebilir.
10. Her yazıya, 200 sözcüğü geçmeyecek İngilizce ve Türkçe özet eklenmelidir.
11. Kurallara uymayan yazılar yayınlanmaz, değerlendirme sürecine sokulmadan yazara geri gönderilir.
12. Yayınlanan her araştırmanın verilerinin, araştırmacı tarafından 5 yıl süreyle saklanması zorunludur. Gerek yayın politikamız, gerekse dahil olduğumuz uluslararası yayın kuruluşlarının kuralları gereğince, bazı yazıların verileri ve analiz programları yazarlarından istenebilecektir.
13. Yazım kuralları konusunda ek bilgi isteyenler, Dergi adresine yazabilirler veya Dergi'nin son sayısını örnek alabilirler.



TÜRK  
PSİKOLOJİ  
DERGİSİ



TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ

# TÜRK PSİKOLOJİ DERGİSİ

## Turkish Journal of Psychology

Cilt 10, Sayı 34, Haziran 1995  
(Volume 10, No. 34, June 1995)

Türk Psikologlar Derneği Yayınıdır

Official Publication of the Turkish Psychologists' Association

### Sahibi

Türk Psikologlar Derneği Yönetim Kurulu adına,  
Prof. Dr. Nail Şahin

### Yayın Yönetmehi

Prof. Dr. Nail Şahin

### Yard. Yayın Yönetmeni

Doç. Dr. Sami Gülgöz

### Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına göre alfabetik sırada)

|                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| Doç. Dr. Melda Akçakın       | Prof. Dr. Nuray Karancı   |
| Doç. Dr. Ercan Alp           | Prof. Dr. Ayhan Koç       |
| Doç. Dr. Sibel Arkonaç       | Doç. Dr. Şeyda Kozcu      |
| Prof. Dr. Orhan Aydın        | Doç. Dr. Biran Mertan     |
| Prof. Dr. Nuri Bilgin        | Doç. Dr. Ferhunde Öktem   |
| Prof. Dr. Doğan Eker         | Prof. Dr. Necla Öner      |
| Doç. Dr. Buket Erkal         | Doç. Dr. Banu Öney        |
| Prof. Dr. Güler Okman Fişek  | Prof. Dr. Ahmet Rüstemli  |
| Doç. Dr. Sami Gülgöz         | Prof. Dr. Işık Savaşır    |
| Doç. Dr. Selim Hovardaoğlu   | Doç. Dr. Nesrin H. Şahin  |
| Prof. Dr. Olcay İmamoğlu     | Prof. Dr. Suna Tevrüz     |
| Doç. Dr. Benal İnceer        | Prof. Dr. Yurdal Topsever |
| Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı | Prof. Dr. Perin Yolaç     |

### Teknik Koordinatör

Doç. Dr. Nesrin H. Şahin

### Teknik Kurul

Uzm. Psk. Ayşegül Durak  
Uzm. Psk. Yeşim Yasak  
Psk. Feza Balkaya

### Abone İşleri Sorumlusu

Uzm. Psk. Ayşegül Durak  
Tel: (0-312) 266 40 40-1785  
Faks: (0-312) 210 11 45

### Kongre, Toplantı Haberleri

Ar. Gör. Yeşim Yasak  
Tel: (0-312) 210 10 00-6842

### Halkla İlişkiler

Uzm. Psk. Nevin Kılıç  
Psk. Şehnaz Köksal

### Dernek Genel Merkezi

İnkılap Sk. No:31/6 Yenişehir, Ankara  
Yazışma Adresi: P.K. 117 06662 Küçükesat, Ankara  
Tel: (0-312) 425 67 65 Faks: (0-312) 210 11 45  
E-mail: nsahin@rorqual.cc.metu.edu.tr

Abone işlemleri için posta çeki hesap no: 105222

Dizgi: Türk Psikologlar Derneği, Dizgi Servisi Baskı: 72 Ofset, Tel: (0-312) 319 40 15

PsycINFO No: 3506

ISSN 1300-4433

zukluk olmadığı halde bazı çocukların, ses ve sembol çağrışımında, sesi ve sembolü dizgilemede ve yeni bilgileri hatırlamadaki güçlüklerine bağlı olarak öğrenme sorunları olduğunu saptamıştır. Bu bulgular bağlamında, öğrenme güçlüğü olan çocukları değerlendirirken, ses ve sembolü kaynaştırma, dizgileme ve kısa süreli belleği ölçmenin iyi bir değerlendirme için şart olduğu vurgulanmıştır. Bir çok araştırmacı, semboller dizgilemedeki bellek ile okuma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır (Linder ve Fillmer, 1970; Samuels ve Anderson, 1973). Ayrıca bazı araştırmacılar, iyi ya da orta düzeyde okuyabilen çocukların bellek testlerinden aldıkları puanların okuma güçlüğü olan çocukların aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğuna işaret etmişlerdir (Farnham - Diggory ve Gregg, 1974; Guthrie ve Goldberg, 1972).

Koppitz (1970), psikologlar tarafından kullanılan konuya ilişkin 16 testi taramış ve bu testlerin ya görsel olarak verilen şekillerin hatırlamasını ve çizilmesini ya da işitsel olarak verilen dizilerin hatırlamasını içerdiğini gözlemiştir. Hiçbirinin ardı ardına verilen birimleri dizgileme, duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme ve bellek işlevlerini ölçmediğine işaret etmiştir (1977). Bu nedenle çocuklarda kullanılmak üzere hazırlanan Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testini (GİSD) özgün adıyla Visual Aural Digit Span Test (VADS) geliştirmiştir (1977). Test 5 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası çocuklarda öğrenme güçlüğüne tanı koymak için geliştirilmiş bir araçtır. Test, işitsel ve görsel sunu ile sözlü ve yazılı tepkilerin bileşimlerini içeren İşitsel-Sözel Alt Test, Görsel Sözel Alt Test, İşitsel-Yazılı Alt Test, Görsel Yazılı Alt Test olmak üzere 4 alt testten oluşmaktadır. Test 2 sayılı diziden 7 sayılı diziye kadar gitmektedir. Bunlardan 4 temel puan, 6 birleşik puan, 1 toplam puan hesaplanmakta ve böylece 11 ölçüm elde edilmektedir. Koppitz, Miller'in (1956) kısa süreli belleğin  $7 \pm 2$  madde ile sınırlanması bulgusuna dayanarak, testin tavanını 7 sayılı dizide bırakmıştır. Miller'in bulgusunu Simon 1974'de desteklenmiş kısa süreli bellekte, ancak 7 maddenin depolanıp kullanılabildiğini vurgulamıştır. Spitz (1972) işitsel görsel sayı dizileri kullanarak, kısa süreli bellek konusunda kanal kapasiteden bahsetmiş ve yetişkinlerin ve ergenlerin kısa süreli bellek depolarının 6 ar-

tı - eksi 1 kanal kapasitesinde olduğunu belirtmiştir. Tüm bu bulguların ışığı altında Koppitz (1977) 7 sayılı dizilerin üstünde, sayı dizilerinin verilmesinin gerekli olmadığına ve eğer çocuk 7 sayılı diziyi başarabiliyorsa, bu çocuğun iyi gelişmiş, işlev gören, kısa süreli bellek kapasitesine sahip olduğuna işaret etmiştir. Ancak Knoff (1986) yaptığı bir çalışmada, 11 ve 12 yaşlarındaki üstün zekalı çocukları testin ayırt edemediğini, bunun ise, testin tavan etkisinden ileri geldiğini vurgulayarak, testteki dizilerin uzunluğunun artırılması gerektiğini savunmuştur.

Bu çalışmada GİSD testinin kültürümüzde kullanılabilirlik durumunu belirlemek için güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması yapmak ve ilgili normları saptamak amaç edinilmiştir.

## YÖNTEM

### Örneklem

Ankara yöresinden üç farklı sosyo-kültürel düzeyi temsil ettiği düşünülen okullardan, 6 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası ve öğretmenlerinin işitme, görme bozukluğu ve zeka özür olmadığını belirttiği 185 kız ve 186 erkek, toplam 372 öğrenci denek grubunu oluşturmuştur. Okullardan biri sınavla öğrenci alan özel bir okul, diğeri Ankara Merkezindeki okullardan biri, bir diğeri ise gecekondu bölgesi okuludur. Dernekler, anılan okulların ilköğretim 1. 2. 3. 4. 5. orta 1 ve hazırlık sınıflarından seçkisiz yolla seçilmiştir ve yaş düzeylerine göre 7 grup oluşturulmuştur. Bunlar, 6 yaş 6 ay - 6 yaş 11 ay (1. yaş düzeyi), 7 yaş - 7 yaş 11 ay (2. yaş düzeyi), 8 yaş - 8 yaş 11 ay (3. yaş düzeyi), 9 yaş - 9 yaş 11 ay (4. yaş düzeyi), 10 yaş - 10 yaş 11 ay (5. yaş düzeyi), 11 yaş - 11 yaş 11 ay (6. yaş düzeyi) ve 12 yaş - 12 yaş 11 ay (7. yaş düzeyi) gruplarıdır.

GİSD A Formu birinci uygulamasına katılmış olan 372 öğrenci içinden yaş düzeyleri gözönünde tutularak, seçkisiz yolla seçilmiş olan 160 öğrenci birinci uygulamadan bir ay sonra güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında yer almışlardır.

Derneklerin güvenilirlik ve geçerlik çalışması koşullarına dağılımı ise şöyle olmuştur. Birinci yaş düzeyi için 4 kız 4 erkek ve diğer yaş düzeyler için 6 kız 6 erkek toplam 80

denek güvenilirlik çalışması koşuluna, birinci yaş düzeyi için 4 kız 4 erkek ve diğer yaş düzeyleri için 6 kız 6 erkek toplam 80 denek ise geçerlik çalışması koşuluna dağıtılmıştır. Koşullara dağıtım seçkisiz yolla yapılmıştır.

## Kullanılan Ölçme Aracı

*Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD)* Türkiye standardizasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması çocukluktan yaşlılığa kadar geniş bir alanı kapsayan çalışmadır. Bu nedenle çalışma iki bölüm halinde yürütülmüştür. 6 (6 yaş 6 ay) ile 12 (12 yaş 11 ay) yaş düzeyi standardizasyonu çalışması -ki sunulan çalışmadır- bu çalışmada kullanılan GİSD testi için Knoff'un (1986) araştırma bulgusuna dayanılarak testin tavanı 9 sayılı diziyeye çıkarılmış ve GİSD A Formu adı verilmiştir. 13 yaştan başlayıp ileri yaşlılığa kadar olan dönemleri kapsayan standardizasyon çalışmalarında kullanılan GİSD testinin hem tavanı 9 sayılı diziyeye çıkarılmış hem de uygulamada bazı değişiklikler yapılarak GİSD - B Formu adı verilmiştir (Karakas ve Yalin 1990).

## İşlem

Bu çalışma için 24 uygulayıcı yetiştirilmiş ve uygulayıcılar test koşullarına uygun olarak testleri uygulamışlardır (Yalin ve Karakas 1994).

Bu çalışmada sosyo kültürel düzeyin GİSD A Formu puanları üzerine etkisi araştırılmamış ve bu değişkenin etkisinin incelenmesi ileride yapılacak olan bir başka çalışmaya bırakılmıştır.

## BULGULAR

*Güvenirlik hesaplanması;* Test-tekrar test tekniği kullanılarak hesaplanmış ve GİSD A Formunun iki uygulamasından elde edilen puanlar için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları saptanmıştır. Tüm 11 ölçüm için elde edilen korelasyonlar, 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. 6 yaş 6 ay - 9 yaş 11 ay grubu (N = 44) için korelasyonlar .27 ile .77 arasında, 10 yaş - 12 yaş 11 ay grubu (N = 36) için korelasyonlar .53 ile .78 arasında ve tüm güvenilirlik çalışması koşulu denek grubu için (N = 80) korelasyonlar .63 ile .84 arasında değişmektedir (Tablo 1).

*Geçerliğin hesaplanması;* Testin geçerliği, kurultu geçerliği yöntemi ile incelenmiştir. WISC-R Türk standardizasyonunun (Savaşır ve Şahin, 1988) aritmetik, sayı dizisi, şifre alt testleri ayrıca Benton Görsel Bellek Testi, D2 Dikkat testi ile, GİSD testinin 11 ölçümü, bir başka deyişle, 4 temel puan, 6 birleşik puan ve bir de toplam puanları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Tüm ölçümler için elde edilen korelasyonlar, 0.01 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Korelasyonlar .31 ile .77 arasında değişme göstermiş ve en yüksek ilişki WISC-R'in toplam sayı dizisi puanı ile GİSD-A'nın toplam puanı arasında saptanmıştır (Tablo 2).

GİSD A Formunun 11 ölçümünden elde edilen puanların yaş düzeyleri ve cinsiyet yönünden farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt verebilmek için, yaş düzeyleri ve cinsiyet üzerinden 2 x 7 faktörlü varyans analizi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yaş düzeyinin temel etkisinin GİSD A Formundan elde edilen tüm puanlarda anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur (İşitsel - Sözel Alt Test (İ - S) : F = 14.738, s.d 6, p < .001; Görsel - Sözel Alt Test (G - S) : F = 18.161, s.d 6, p < .001; İşitsel - Yazılı Alt Test (İ - Y) : F = 15.207, s.d 6, p < .001; Görsel - Yazılı Alt Test (G - Y) : F = 22.157, s.d 6, p < .001; İşitsel-Uyarım (İS + İY) : F = 17.630, s.d 6, p < .001; Görsel - Uyarım (GS + GY) : F = 26.927, s.d 6, p < .001; Sözel - Anlatım (İS + GS) : F = 23.145, s.d 6, p < .001; Yazılı - Anlatım (İY + GY) : F = 23.325, s.d 6, p < .001; Duyu İçi Kaynaşım (İS + GY) : F = 26.758, s.d 6, p < .001; Duyular Arası Kaynaşım (İY + GY) : F = 22.172, s.d 6, p < .001; Toplam (İS + GS + İY + GY) : F = 30.917, s.d 6, p < .001). Buna karşın, cinsiyetin etkisi GİSD A Formundan elde edilen puanların üzerinde anlamlı değildir. Ayrıca GİSD A Formunun 11 ölçümünün hiçbirinde yaş düzeyi ve cinsiyet ortak etkisi bulunmamıştır. Farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını görebilmek için Duncan Testi uygulanmış ve 1. ve 2. yaş grupları arasında fark anlamlı değildir, diğer yaş grupları arasındaki fark ise, 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (her yaş grubu ve 11 ölçüm için ortalamalar Tablo 3'te sunulmuştur).



**Tablo 1**  
**GİSD-A Testi test-tekrar test korelasyonları**

| GİSD-A   | D.Y 66-9" y<br>(N = 44) | D.Y 10-12" y<br>(N = 36) | D.Y 66-12" y<br>(N = 80) |
|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. İşitsel Sözel (I S)                         | 0.69                    | 0.65                     | 0.74                     |
| 2. Görsel Sözel (G S)                          | 0.27                    | 0.71                     | 0.63                     |
| 3. İşitsel Yazılı (I Y)                        | 0.59                    | 0.53                     | 0.64                     |
| 4. Görsel Yazılı (G Y)                         | 0.63                    | 0.62                     | 0.74                     |
| 5. İşitsel Uyarım (I S) + (I Y) I U            | 0.77                    | 0.71                     | 0.80                     |
| 6. Görsel Uyarım (G S) + (G Y) G U             | 0.54                    | 0.73                     | 0.76                     |
| 7. Sözel Anlatım (I S) + (G S) S A             | 0.62                    | 0.78                     | 0.79                     |
| 8. Yazılı Anlatım (I Y) + (G Y) Y A            | 0.70                    | 0.64                     | 0.77                     |
| 9. Duyum İçi Kaynaşım (I S) + (G Y) D K        | 0.77                    | 0.74                     | 0.84                     |
| 10. Duyular Arası Kaynaşım (I Y) + (G S) D A K | 0.56                    | 0.69                     | 0.72                     |
| TOPLAM (I S) + (G S) + (I Y) + (G Y)           | 0.74                    | 0.78                     | 0.84                     |

$p < 0.01$

**Tablo 2**  
**GİSD-A Testi ile WISC-R'in Aritmetik, Sayı Dizisi, Şifre alt testleri,  
Benton Görsel Testi Ve D2 Testi arasındaki korelasyonları**

| GİSD-A | Aritmetik | Düz Sayı<br>Dizisi | Ters Sayı<br>Dizisi | Toplam<br>Sayı Dizisi | Şifre | Benton | D2   |
|--------|-----------|--------------------|---------------------|-----------------------|-------|--------|------|
| I S    | 0.31      | 0.72               | 0.47                | 0.70                  | 0.46  | 0.46   | 0.42 |
| G S    | 0.34      | 0.53               | 0.43                | 0.55                  | 0.42  | 0.41   | 0.54 |
| I Y    | 0.31      | 0.67               | 0.48                | 0.61                  | 0.43  | 0.41   | 0.43 |
| G Y    | 0.43      | 0.61               | 0.59                | 0.68                  | 0.52  | 0.52   | 0.52 |
| I U    | 0.33      | 0.76               | 0.52                | 0.74                  | 0.49  | 0.48   | 0.46 |
| G U    | 0.41      | 0.63               | 0.57                | 0.69                  | 0.52  | 0.52   | 0.59 |
| S A    | 0.37      | 0.71               | 0.52                | 0.71                  | 0.50  | 0.51   | 0.55 |
| Y A    | 0.42      | 0.70               | 0.60                | 0.74                  | 0.53  | 0.52   | 0.53 |
| D K    | 0.42      | 0.74               | 0.60                | 0.77                  | 0.55  | 0.56   | 0.53 |
| D A K  | 0.38      | 0.67               | 0.51                | 0.68                  | 0.48  | 0.46   | 0.55 |
| TOPLAM | 0.42      | 0.75               | 0.60                | 0.77                  | 0.59  | 0.55   | 0.58 |

$p < 0.01$

N = 80

**Tablo 3**  
Yaş düzeylerine göre GİSD-A Testinden alınan puanlara ilişkin ortalamalar  
ve standart sapmalar

| GİSD-A                             | 6-6" (N = 20) |      |           | 7-7" (N = 63) |      |           | 8-8" (N = 62) |      |           |
|------------------------------------|---------------|------|-----------|---------------|------|-----------|---------------|------|-----------|
|                                    | X             | S.S. | ±S.S.     | X             | S.S. | ±S.S.     | X             | S.S. | ±S.S.     |
| İşitsel Sözel (İ S)                | 4.55          | 1.12 | 3.4-5.7   | 4.61          | 1.01 | 3.6-5.6   | 5.18          | 1.04 | 4.1-6.2   |
| Görsel Sözel (G S)                 | 4.80          | 0.68 | 4.1-5.9   | 5.01          | 0.96 | 4.1-6     | 5.72          | 1.04 | 4.7-6.7   |
| İşitsel Yazılı (İ Y)               | 4.25          | 0.54 | 3.7-4.8   | 4.68          | 0.88 | 3.9-5.5   | 5.06          | 0.90 | 4.1-6.0   |
| Görsel Yazılı (G Y)                | 4.85          | 0.91 | 3.9-5.8   | 5.15          | 1.06 | 4.0-6.2   | 5.93          | 1.40 | 4.5-7.3   |
| İşitsel Uyarım (İ S + İ Y)         | 8.80          | 1.29 | 7.6-10.00 | 9.30          | 1.70 | 7.6-11.0  | 10.21         | 1.82 | 8.3-12.0  |
| Görsel Uyarım (G S + G Y)          | 9.64          | 1.35 | 8.2-11.00 | 10.15         | 1.77 | 8.4-11.9  | 11.62         | 2.16 | 9.4-13.8  |
| Sözel Anlatım (İ S + G S)          | 9.35          | 1.94 | 7.4-11.2  | 9.61          | 1.61 | 8.0-11.2  | 10.86         | 1.92 | 8.8-12.8  |
| Yazılı Anlatım (İ Y + G Y)         | 9.10          | 1.22 | 7.9-10.3  | 9.80          | 1.63 | 7.1-11.5  | 11.00         | 2.03 | 8.9-13.0  |
| Duyu İçi Kaynaşım (İ S + G Y)      | 9.39          | 1.49 | 7.9-10.9  | 9.71          | 1.74 | 7.8-11.5  | 11.08         | 2.23 | 8.8-13.4  |
| Duyular Arası Kaynaşım (İ Y + G S) | 9.05          | 0.92 | 8.1-10.0  | 9.71          | 1.61 | 8.1-11.3  | 10.77         | 1.76 | 9.0-12.5  |
| Toplam (İ S + G S + İ Y + G Y)     | 15.44         | 1.96 | 16.5-20.3 | 19.44         | 3.04 | 16.4-21.5 | 21.86         | 3.73 | 18.1-25.6 |

| GİSD-A                             | 9-9" (N = 65) |      |           | 10-10" (N = 59) |      |           | 11-11" (N = 61) |      |           |
|------------------------------------|---------------|------|-----------|-----------------|------|-----------|-----------------|------|-----------|
|                                    | X             | S.S. | ±S.S.     | X               | S.S. | ±S.S.     | X               | S.S. | ±S.S.     |
| İşitsel Sözel (İ S)                | 5.47          | 1.09 | 4.4-6.6   | 5.71            | 1.00 | 4.7-6.7   | 5.90            | 0.99 | 4.8-6.9   |
| Görsel Sözel (G S)                 | 6.11          | 1.32 | 4.8-7.4   | 6.35            | 1.26 | 5.0-7.6   | 6.41            | 1.77 | 5.2-7.6   |
| İşitsel Yazılı (İ Y)               | 5.40          | 1.12 | 4.2-6.5   | 5.67            | 0.99 | 4.8-6.6   | 5.75            | 1.09 | 4.8-6.8   |
| Görsel Yazılı (G Y)                | 6.49          | 1.32 | 5.2-7.8   | 6.61            | 1.24 | 5.4-7.9   | 6.98            | 1.21 | 5.8-8.2   |
| İşitsel Uyarım (İ S + İ Y)         | 11.55         | 5.45 | 6.1-16.9  | 11.38           | 1.65 | 9.7-13.0  | 11.65           | 1.83 | 10.6-13.5 |
| Görsel Uyarım (G S + G Y)          | 12.88         | 3.37 | 9.5-16.3  | 13.05           | 2.11 | 9.9-15.2  | 13.56           | 2.37 | 11.2-16.0 |
| Sözel Anlatım (İ S + G S)          | 11.54         | 1.83 | 9.7-16.4  | 12.06           | 1.84 | 9.2-14.0  | 12.27           | 1.74 | 10.5-14.0 |
| Yazılı Anlatım (İ Y + G Y)         | 11.90         | 2.16 | 10.0-14.1 | 12.35           | 1.84 | 10.5-14.1 | 12.74           | 1.87 | 10.9-14.6 |
| Duyu İçi Kaynaşım (İ S + G Y)      | 11.96         | 2.00 | 10.0-14.0 | 12.40           | 1.91 | 10.5-14.3 | 12.87           | 1.89 | 11.0-14.8 |
| Duyular Arası Kaynaşım (İ Y + G S) | 11.49         | 1.88 | 9.6-13.4  | 12.03           | 1.88 | 10.2-13.9 | 12.17           | 1.82 | 10.3-14.0 |
| Toplam (İ S + G S + İ Y + G Y)     | 23.41         | 3.60 | 19.8-27.0 | 24.45           | 3.39 | 21.1-27.8 | 25.05           | 3.29 | 21.8-28.3 |

| GİSD-A                             | 12-12" (N = 42) |      |             |
|------------------------------------|-----------------|------|-------------|
|                                    | X               | S.S. | ±S.S.       |
| İşitsel Sözel (İ S)                | 6.26            | 1.24 | 5.0-7.5     |
| Görsel Sözel (G S)                 | 6.63            | 1.17 | 5.5-7.8     |
| İşitsel Yazılı (İ Y)               | 6.03            | 1.16 | 5.9-7.2     |
| Görsel Yazılı (G Y)                | 7.18            | 1.12 | 6.0-8.3     |
| İşitsel Uyarım (İ S + İ Y)         | 12.31           | 2.11 | 10.21-14.42 |
| Görsel Uyarım (G S + G Y)          | 13.81           | 1.05 | 11.8-15.9   |
| Sözel Anlatım (İ S + G S)          | 12.89           | 1.95 | 10.8-14.8   |
| Yazılı Anlatım (İ Y + G Y)         | 13.15           | 2.04 | 11.1-15.2   |
| Duyu İçi Kaynaşım (İ S + G Y)      | 13.44           | 1.98 | 11.5-15.4   |
| Duyular Arası Kaynaşım (İ Y + G S) | 12.68           | 1.87 | 10.8-14.5   |
| Toplam (İ S + G S + İ Y + G Y)     | 24.13           | 3.58 | 22.6-29.7   |

**Tablo 4**  
**Sınıf düzeylerine göre GİSD-A Testinden alınan puanlara ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar**

| GİSD-A                             | 1. Sınıf (N = 61) |      |           | 2. Sınıf (N = 61) |      |           | 3. Sınıf (N = 62) |      |           |
|------------------------------------|-------------------|------|-----------|-------------------|------|-----------|-------------------|------|-----------|
|                                    | X                 | S.S. | ±S.S.     | X                 | S.S. | ±S.S.     | X                 | S.S. | ±S.S.     |
| İşitsel Sözel (I S)                | 4.50              | 1.03 | 3.8-6.5   | 4.87              | 0.93 | 3.8-5.8   | 5.40              | 1.20 | 4.3-6.5   |
| Görsel Sözel (G S)                 | 4.74              | 0.80 | 3.9-5.5   | 5.42              | 0.81 | 4.6-6.2   | 5.93              | 1.00 | 4.9-6.9   |
| İşitsel Yazılı (I Y)               | 4.43              | 0.79 | 3.6-5.2   | 4.78              | 0.76 | 4.0-5.5   | 5.44              | 0.96 | 4.5-6.4   |
| Görsel Yazılı (G Y)                | 4.77              | 0.87 | 3.9-6.6   | 5.47              | 1.10 | 4.4-6.6   | 6.27              | 1.29 | 5-7.6     |
| İşitsel Uyarım (I S + I Y)         | 8.93              | 1.51 | 7.4-10.4  | 9.63              | 1.54 | 8.1-11.2  | 11.54             | 5.49 | 6.1-17.0  |
| Görsel Uyarım (G S + G Y)          | 9.51              | 1.40 | 8.1-10.9  | 10.85             | 1.61 | 9.2-12.5  | 12.52             | 3.34 | 9.2-15.9  |
| Sözel Anlatım (I S + G S)          | 9.20              | 1.39 | 7.8-10.7  | 10.29             | 1.38 | 8.9-12.7  | 11.33             | 1.92 | 8.9-12.3  |
| Yazılı Anlatım (I Y + G Y)         | 9.20              | 1.37 | 7.8-10.6  | 10.27             | 1.63 | 8.6-12.6  | 11.71             | 1.89 | 9.8-13.6  |
| Duyul İçerik Kaynaşım (I S + G Y)  | 9.25              | 1.41 | 7.8-10.3  | 10.28             | 1.76 | 9.5-12.0  | 11.67             | 2.07 | 9.6-13.7  |
| Duyular Arası Kaynaşım (I Y + G S) | 9.17              | 1.32 | 7.8-10.5  | 10.21             | 1.36 | 9.6-12.6  | 11.38             | 1.70 | 9.7-13.1  |
| Toplam (I S + G S + I Y + G Y)     | 18.44             | 2.41 | 16.0-20.9 | 20.50             | 2.76 | 18.7-23.3 | 23.05             | 3.49 | 19.6-26.5 |

| GİSD-A                             | 4. Sınıf (N = 63) |      |           | 5. Sınıf (N = 63) |      |           | 6. Sınıf (N = 62) |      |           |
|------------------------------------|-------------------|------|-----------|-------------------|------|-----------|-------------------|------|-----------|
|                                    | X                 | S.S. | ±S.S.     | X                 | S.S. | ±S.S.     | X                 | S.S. | ±S.S.     |
| İşitsel Sözel (I S)                | 5.52              | 1.15 | 4.5-6.7   | 5.77              | 0.81 | 5.0-6.6   | 6.37              | 1.12 | 5.3-7.5   |
| Görsel Sözel (G S)                 | 6.06              | 1.11 | 4.9-7.2   | 6.41              | 1.23 | 5.2-7.6   | 6.96              | 1.14 | 8.7-11.1  |
| İşitsel Yazılı (I Y)               | 5.41              | 1.03 | 4.4-6.4   | 5.67              | 0.91 | 4.3-6.6   | 6.20              | 1.17 | 4.5-7.9   |
| Görsel Yazılı (G Y)                | 6.77              | 1.20 | 5.5-8.0   | 6.62              | 1.12 | 5.4-7.8   | 7.50              | 1.08 | 6.4-8.6   |
| İşitsel Uyarım (I S + I Y)         | 10.93             | 1.94 | 9.0-12.9  | 11.45             | 1.50 | 10.0-13.0 | 12.60             | 1.97 | 10.6-14.6 |
| Görsel Uyarım (G S + G Y)          | 12.79             | 2.07 | 10.7-14.9 | 13.12             | 1.89 | 11.2-15.0 | 14.63             | 2.17 | 12.5-16.7 |
| Sözel Anlatım (I S + G S)          | 11.53             | 1.76 | 9.8-13.3  | 12.19             | 1.60 | 10.6-13.8 | 13.32             | 1.78 | 11.5-15.1 |
| Yazılı Anlatım (I Y + G Y)         | 12.19             | 1.99 | 10.2-14.2 | 12.35             | 1.67 | 10.7-14.0 | 13.67             | 1.87 | 11.8-15.5 |
| Duyul İçerik Kaynaşım (I S + G Y)  | 12.30             | 1.99 | 10.3-14.3 | 12.48             | 1.59 | 10.9-14.0 | 13.89             | 1.81 | 11.4-15.7 |
| Duyular Arası Kaynaşım (I Y + G S) | 11.42             | 1.81 | 9.6-13.2  | 12.09             | 1.73 | 10.4-13.8 | 13.17             | 1.80 | 11.4-15.0 |
| Toplam (I S + G S + I Y + G Y)     | 23.74             | 3.55 | 20.2-27.3 | 24.58             | 2.85 | 22.7-27.4 | 27.06             | 3.20 | 23.9-30.3 |

Knoff'un 1986'da yaptığı araştırma bulgusuna dayanılarak testin tavanı 9 sayılı diziyeye çıkarılmıştır. Kaç denegin 8 ve 9 sayılı dizide başarılı olduğunu görebilmek için, ilk 4 ölçümden alınan puanların dökümüne bakılmıştır. 1. 2. ve 3. gruplarda hiçbir denek 8 ve 9 sayılı dizide başarılı olamamışlar ancak 4. gruptan 6 denek 8 sayılı dizide ve 2 denek 9 sayılı dizide (2 denek aynı öğrencilerdir), 5. gruptan 6 denek 8 sayılı dizide ve 2 denek 9 sayılı dizide (2 denek aynı öğrencilerdir), 6. gruptan 16 denek 8 sayılı dizide ve 2 denek 9 sayılı dizide (2 denek aynı öğrencilerdir), 7. gruptan 16 denek 8 sayılı dizide ve 7 denek 9 sayılı dizide (4 denek aynı öğrencilerdir) başarılı olmuşlardır. Anılan ölçümlerden hiçbirinde, 8 ve 9 sayılı dizide başarılı olma yönünden bir yığılma olmamıştır. Ancak G - Y yönünden bir artış izlenmiştir.

GİSD A Formunun 11 ölçümü için her yaş düzeyinde ortalamalar, standart sapmalar ve  $\pm$  standart sapmalar hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur. İlgili tablo incelendiğinde, GİSD A Formundan alınan puanların genel olarak 8 yaşın sonuna kadar önemli ölçüde arttığı, 9 yaşta en yüksek düzeye çıktığı ve 9 yaştan 12 yaşa doğru artışın ise giderek azaldığı görülmektedir.

GİSD A Formu için yaş düzeyi normlarına ek olarak sınıf düzeyi normlarında saptanmış ve 11 ölçüm için her sınıf düzeyinde hesaplanan ortalamalar, standart sapmalar ve  $\pm$  standart sapmalar Tablo 4'te sunulmuştur. Anılan tablo gözden geçirildiğinde, 3. sınıfın sonuna kadar GİSD A Formunun 11 ölçümünden alınan puanların önemli düzeyde arttığı ve 4. sınıftan 6. sınıfa doğru artışın ise giderek azaldığı izlenmektedir.

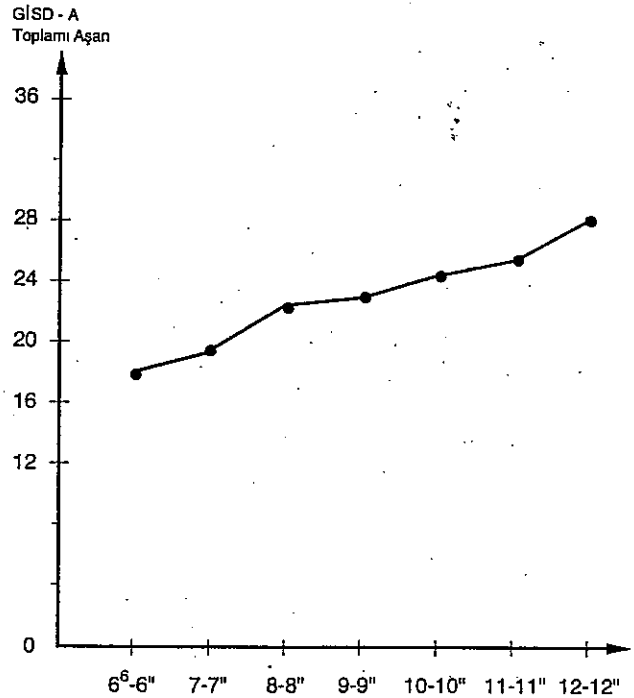
## TARTIŞMA

Okullarda, beklenen akademik düzeye erişemeyen çocuklar çoğu zaman "okul başarısızlığı" ya da "öğrenme güçlüğü" yakınmalarıyla kliniklere getirilir ve psikolojik değerlendirmeye alınırlar (Gaskins, 1982). Genel olarak psikolojik değerlendirme WISC-R ile yapılmaktadır. Rourke (1982) yaptığı bir araştırmada öğrenme güçlüğü yakınmasıyla getirilen çocukların WISC-R'in sözel ve yapay bölümlerinden elde ettikleri puanlar arasında beklenmedik bir farkın olduğunu saptamış ve bu çocukların

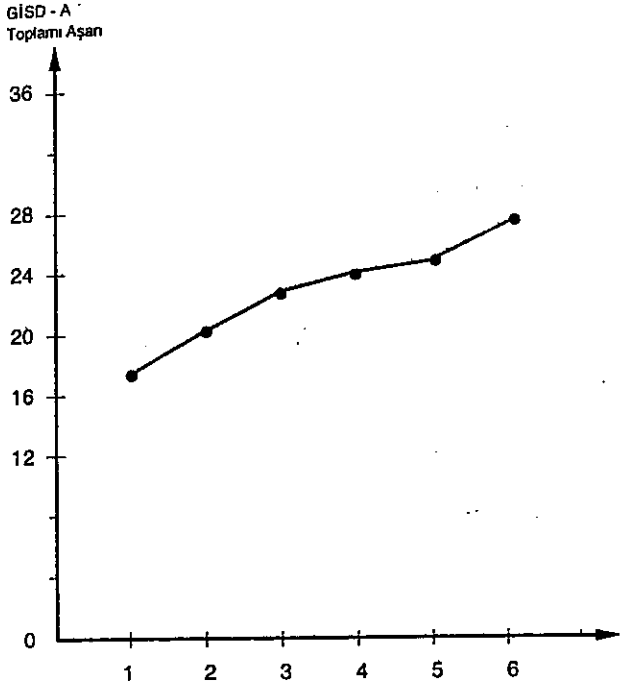
sözel bölümden çok düşük puanlar aldığını belirtmiştir. Bannatyne (1968, 1974) Wecshler testini sözel ve yapay bölümlere ayırarak incelemesinin öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliklerini açıklamada yeterli olmadığını vurgulayarak testin alt testlerini belirli özelliklerine göre ayırarak 4 bölüm oluşturmuştur. Bunlar : Uzaysal Yetenek (Resim Tamamlama, Küplerle Desen, Parça Birleştirme), Sözel Kavramsallaştırma Yeteneği (Yargılama, Benzerlik, Sözcük Dağarcığı), Dizgileme Yeteneği (Sayı Dizisi, Aritmetik, Şifre), Kazanılmış Bilgi (Bilgi, Aritmetik, Sözcük Dağarcığı). bu bölümlemenin ışığı altında, Rugel (1974) yaptığı bir çalışmada, okuma güçlüğü olan çocukların, beklenildiği gibi Dizgileme Yeteneğinden en düşük puanları aldığını saptamıştır. Koppitz (1977) öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların GİSD testinin 11 ölçümünden aldıkları puanlarla WIŞC testinin alt testlerinden aldıkları puanları karşılaştırmıştır. Bu çocukların, sayı dizisi, aritmetik, bilgi ve şifre alt testlerinde en düşük

### Şekil I

Yaş Düzeylerine Göre GİSD - A Toplam Puanları



**Şekil II**  
Sınıf Düzeylerine Göre GİSD - A  
Toplam Puanları



puanlar aldığını ve anılan alt testlerin GİSD'nin 11 ölçümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonların anlamlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu alt testlerin tümü bellek ve hatırlama ile ilişkilidir. Bilgi testi, olgularla ilişkili uzun süreli belleği, aritmetik testi işitsel olarak verilen yönergeyi hatırlama ve işleme tutmayı, sayı dizisi testi, işitsel olarak verilen sayı dizilerini hatırlama ve işleme tutmayı, şifre alt testi ise görsel olarak verilen uyarıcıları mümkün olduğunca çabuk bir biçimde hatırlayarak kopya etme ile ilgilidir (Koppitz, 1977). Geçerlik çalışmasında, WISC-R'in Türk standardizasyonunun aritmetik, sayı dizi ve şifre alt testlerinin seçimi anılan araştırmaların bulgularına dayanılarak yapılmıştır. GİSD A'nın 11 ölçümü için elde edilen puanlar ile alt testler arasında hesaplanan korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır (Bakınız Tablo 2). Elde edilen bu bulgular bir yandan konuya özgü yazını desteklerken diğer yandan GİSD A Formunun kültürümüzdeki geçerliliğine ilişkin önemli ölçüde bilgi vermektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi 11 ölçüm için üç ayrı düzeyde korelasyonlar hesaplanmıştır. Korelasyonların üç ayrı düzeyde hesaplanmasının nedeni, yaşa bağlı olarak testin güvenilirliğinin ne düzeyde değiştiğini görebilmektir. Her ne kadar yaş gruplarına bağlı olarak bir artış görülüyor ise de, tüm korelasyonlar kabul edilebilir düzeydedir. Ancak bu farklılık belki de, güvenilirlik çalışmasına giren deneklerin iki yaş düzeyine göre ayrılmasına bağlı olarak denek sayısının azalmasından kaynaklanmış da olabilir.

Tablo 3'te her ölçüm için yaş düzeylerine ilişkin hesaplanan ortalamalar, standart sapmalar ve  $\pm$  standart sapmalar sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, yaş ilerledikçe elde edilen puanların arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle, 6 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arasındaki çocukların GİSD A Formundan aldıkları puanlar tutarlı bir şekilde artmaktadır. Şüphesiz, bu artışa ya da ilerlemeye hem olgunlaşma hem de eğitim katkısı bulunmaktadır (Koppitz, 1977). 6 yaş 6 ay grubu ile 7 yaş grubu arasındaki farkın olmayışı, Koppitz'in (1977), farkın bir yaş aralığıyla anlamlı olduğu bulgusunu desteklemektedir. Eğer 6 yaştan itibaren çalışmaya başlayabilseydik belki de bu iki yaş arasındaki farkı da anlamlı bulacaktık. Yaşa bağlı olarak puanların tutarlı olarak arttığı bulgusu, diğer bellek testleri ile yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (London ve Robinson, 1968; Wachs, 1969).

GİSD A Formunun 11 ölçümünden elde edilen puanlar için sınıf düzeyleri ortalamaları, standart sapmaları ve  $\pm$  standart sapmaları Tablo 3'te sunulmuştur. Anılan tablo incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça ortalamaların arttığı ve en hızlı artışın 3. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Artışın hızı yaş grupları artışı ile de paralellik göstermektedir. Bu bulgular, 8-9 yaş arası ve 3. sınıf düzeyinin ses ve sembolü kaynaştırma, dizgileme ve kısa süreli bellek işlevleri için önemli bir gelişim basamağı olduğunu düşündürmektedir (Şekil I ve Şekil II).

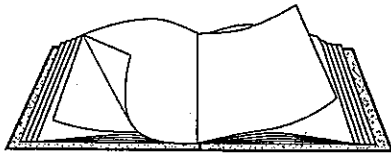
Örneklem grubunun 8 ve 9 sayılı dizilerdeki başarısını görebilmek için puanların dökümü incelenmiş ve 4., 5., 6. ve 7. yaş gruplarından çok az sayıda denek'in 8 ve 9 sayılı dizilerde başarılı olduğu saptanmıştır. Bu beklenen bir sonuçtur, çünkü Knoff (1986) testin üstün zekalı 11, 12 yaş çocuklarını birbirinden ayıramadığını belirtmiştir. GİSD A Formunun üstün zekalı olduğu saptanan bir

grup çocukta sınanması hem Knoff'un bulgusunu sağda ma açısından hem de üstün zekalı çocuklara özgün bazı özellikleri açıklamamıza yardımcı olur düşüncesindeyiz.

Özetle, bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, GİSD A Formunun 6 yaş 6 ay - 12 yaş 11 ay arası çocuklarda, okuma-yazma becerisi ve konuya ilişkin diğer işlevleri değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Smith ve Smith 1988'de, Weederberg ve Jansen 1985'de GİSD testinin tek başına okul çocuklarında öğrenme güçlüğü'nün taranmasında bir araç olarak kullanılabileceğini ve toplam GİSD puanının okuma-yazma başarısı için iyi bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Ancak GİSD A Formunu bu denli yaygın bir şekilde kullanabilmek için testin çeşitli tanı gruplarında sınanması ve duyarlılığına ilişkin bilgilerin sağlanması gerekmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescription. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 242-249.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis : A note on recategorization of the WISC scaled scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272-273.
- Farnham-Diggory, S & Gregg, L.W.(1974). Short-term memory function in young reader. *Journal of Experimental Child Psychology*, 9, 279-298.
- Gaskins, I.W. (1982). Let's end reading disabilities/learning disabilities debate. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 81-83.
- Guthrie, J.F.&Goldberg, H.K. (1972). Visual sequential memory in reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 41-46.
- Karakaş, S. & Yalın, A. (1990). Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testinin (GİSD B Formu) yetişkin örneklemini üzerindeki geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları. *VI. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Özetleri*, İstanbul.
- Koppitz, E.M. (1970). The Visual Aural Digit Span Test with elementary school children. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 349-353.
- Koppitz, E.M. (1977). *The Visual Aural Digit Span Test*. New York. Grune & Straton.
- Knoff, H.M. (1986). Gifted children & Visual Aural Digit Span Test performances. *Perceptual and Motor Skills*, 62 (2), 391-396.
- Linder, R. & Fillmer, H. (1970). Auditory and visual performance of slow readers. *The Reading Teacher*, 24, 16-22.
- London, P. & Robinson, J.P. (1968). Imagination in learning and retention. *Child Development*, 39, 803-815.
- Mangina, A.C. & Beuzeron-Mangina, H.J. (1988). Learning abilities and disabilities effective diagnosis and treatment. *Internal Journal of Psychophysiology*, 79-98.
- Miller, G.A. (1956). The Magical Number, Seven Plus or Minus Two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Rourke, B.P. (1982). Central processing deficiencies in children : Toward a developmental neuropsychological model. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 4, 1-18.
- Rugel, R.P. (1974). WISC subtest scores of disabled readers : A review with respect to Bannatyne's recategorization. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 57-64.
- Samuels, S.J. & Anderson, R.H. (1973). Visual recognition memory, paired associate learning and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 65 (2), 160-167.
- Savaşır, I. & Şahin, N. (1988). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) Türk Standardizasyonu*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Simon, H.A. (1974). How big is a chunk? *Science*, 183, 483-88.
- Smith, T.C. & Smith, L. (1988). The Visual Aural Digit Span Test & Bender Gestalt Test as predictors of Wide Range Achievement Test Revised Scores. *Psychology in the Schools*, 25 (3), 264-269.
- Spitz, H.H. (1972). A note on immediate memory for digits : Invariance over the years. *Psychological Bulletin*, 78, 183-185.
- Wachs, T. (1969). Free-recall learning in children as a function of chronological age, intelligence and motivational orientation. *Child Development*, 40 (2), 193-197.
- Weederberg, G. & Jansen, H.L. (1985). Predicting grade 1 success with a selected kindergarten screening battery. *School Psychology International*, 6 (1), 13-23.
- Yalın, A. & Karakaş, S. (1994). *Görsel İşitsel Sayı Dizisi A Formu*. Ayrıntı Matbaası, Ankara.



**Şu anda satılmakta olan yayınlarımızın listesini ve kısa tanıtımını bu Dergi'nin 34. sayfasında bulacaksınız. Lütfen satın almak istedikleriniz olursa bize yazınız veya bulunduğunuz kentteki temsilcilerimizi arayınız.**

# ÜNİVERSİTE GENÇLERİNİN ALGILANAN ANABABA TUTUMLARI, ANABABAYLA İLİŞKİLERİ VE BUNLARIN BAZI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE BAĞINTISI

Figen KARADAYI  
Çukurova Üniversitesi

## ÖZET

*Bu çalışmada anababa ile ilişkiler ve anababanın disiplin biçimi (genç tarafından algılanan) ile bazı psikolojik özellikler arasındaki bağıntıyı incelemek üzere, gençlik çağının son döneminde olan küçük bir grup genç örneklem olarak kullanıldı. 166 üniversite öğrencisi (95 erkek, 69 kız), örneklem olarak alındı ve anababayla ilişkilerine, anababa disiplini biçimine göre tanımlandı.*

*Sonuçlara göre anneyle ilişkiler, bütün araştırılan alanlarda en odak konumunda bulundu. Babalar daha otoriter, az demokratik, ilişkilerinde mesafeli görüldü. Ancak otoriterlikle ilgili yüzdeler, bütün değişik alanlarda genel olarak beklenen Türk ailesi standartlarından biraz daha düşük görülmektedir.*

*Ana baba ile ilişkiler, disiplin biçimleri ve bazı kişilik özellikleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Anababa ile iyi ve yakın ilişkiler ile iyimserlik, neşelilik, mücadelelilik, rahatlık, kendine güven, öz saygı ve anababaya bağımlılık arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Katı anababa disiplini ise kötümserlik, utangaçlık, beceriklilik ve arkadaşına bağımlılık ile bağlantılıdır.*

**Anabtar sözcükler:** Üniversite gençleri, ana-baba tutumu, kişilik özellikleri

## ABSTRACT

*Data from a small group of late adolescents were used to examine the relationship with parents and their disciplinary styles (perceived by the adolescent), with some personality characteristics. A group of 166 college students (95 male, 69 female), were taken as the sample and described by their closeness to their parents and to parents' disciplinary styles.*

*According to the results, their relationship with mother was in focal position, in all of the studied areas. Fathers were more authoritarian, less democratic and distant in their relationships. However, proportions of authoritarian tendencies on different subject matters seemed to be less than the expected standart for the Turkish family.*

*Significant positive associations were found between the relationship with parents and their disciplinary styles with some personality characteristics. Good and close relationship with parents was found to be positively associated with optimism, joyfulness, force of struggle, calmness, self reliance, self-esteem and dependency on parents. Strict parental discipline was associated with pessimism, shyness, skillfulness and dependency on friends.*

**Key words:** University students, parental attitudes, personality traits

## GİRİŞ

Bireyin psikososyal gelişim, eğitim ve meslek alanındaki başarıları ve davranışı üzerinde anababanın doğrudan ve dolaylı etkisi sosyal bilimlerde uzun süredir çalışmaların odak alanı olmuştur. Çeşitli çalışmalarda, anababa tutumu, aile ortamı, aile desteği, aile içi uyum, ilişkiler gibi aileye ilişkin değişik özellikler ile olumlu olumsuz kişilik özellikleri, kaygı, depresyon, psikolojik sağlık ve bozuk-

luklar, benlik gibi bireye ilişkin özellikler, karşılaştırılmış önemli bağuntılar bulunmuştur. Aile, sosyalleşme sürecinde, bireyin kişilik özelliklerini, tutum ve davranışlarını biçimlendiren, toplum içinde, gelecek yıllardaki rolüne hazırlayan önemli bir sosyal kurumdur (Hetherington ve Parke, 1986). Olumlu ilişkilerin ve bireyselliğin korunduğu, bağlılığın sağlandığı, sıcak denetimli aile ortamı ile kişiliğin farklı boyutlarda ki gelişimi arasında korelatif ilişkiler görülmektedir (Feldman ve Gehring, 1990; Kağıtçıbaşı, 1990). Farklı toplumlardaki anababa ve gençlerin karşılaştırılması ile toplanan bilgilere göre; aile içi uyum,

aile desteği, olumlu ilişkiler, besleyici, yakın, sıcak, kabul eden, ilgili, demokratik, ancak denetimli anababa tutumu; öz saygı, olumlu benlik kavramı, kendine güven, iyimserlik, mutluluk, sosyal yetkinlik, kendini kolay ifade edebilme, girişkenlik, arkadaşlarla etkileşim, psikolojik belirtiler gibi kişilik özellikleri ile olumlu ilişkide bulunmuştur (Bell, Avery, Jenkins, Feld ve Schoenrock, 1985; Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991; Kenny ve Donaldson, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991).

Sosyal öğrenme kuramında görerek öğrenme, sembolik etkileşimde ise önemli diğerlerinin olumlu değerlendirmelerinin, pekçok kişilik özelliğini belirleyen, olumlu benlik kavramının gelişimindeki rolü bilinmektedir (Sherrod, 1982). Bu nedenle anababanın, bir kişilik özelliği olan özsaygı gelişimindeki etkisi önemlidir. Kendine ilişkin değerlilik duygusu olan öz saygı anababanın olumlu değerlendirmesi, kabul edici tutumu, açıklanmış kurallar koyması ve bu sınırlar içinde özgürlük vermesi ile ilişkilidir (Jaubert, 1991). Ayrıca anababanın övgü ve beğenisini ifade etmesi, ilgili olması azarlama ve cezanın özellikle aşağılayıcı ifadelerin bulunmaması öz saygıyı ve dolaylı olarak sosyal açıdan istenir olmayı artırıcı yönde etkilemektedir (Jaubert, 1991).

Aile içinde bireyleşmeyi bağlılığı destekleyen, yönlendirici sıcak davranış kalıpları, kişilik gelişiminde önemli yeri olan bağımsızlık kişilik özelliğinin gelişimi ile de ilişkilidir (Collins ve Russel, 1991; Honess ve Lintern, 1990; Pardeck ve Pardeck, 1990). Genelde düşünüldüğü gibi, ailede karar vermede ilgisiz serbest tutum bağımsızlığa yol açmamaktadır. Aile, kural ve kararları için açıklama yapar, karar verme sürecinde gencin katılımını sağlarsa gerçek bağımsızlığın kazanılmasına yardımcı olur (Kandel ve Lesser, 1969). Aşırı anababa koruyuculuğu, aşırı maddi aile desteği ve aşırı şımartma gibi aileye ilişkin özellikler ise, bir dereceye kadar yararlı iken, fazlası olumlu etkiyi azaltmakta, olumsuz kişilik özelliklerine ve olgunlaşmamış yanlış davranışlara ve madde kullanımına yol açmaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991; Prociatano ve Heller, 1993).

Anababa ile olumlu bağıntının kurulmuş olması, aile içi ilişkilerde kaygı ve çatışmanın düşük oluşu olumsuz psikolojik belirtilerin düşük olması ile de belirlenmektedir (Kenny ve Donaldson, 1991). Yalnızca anababa ile bağıntı kurulması değil, bu bağıntının kalitesi de önemli ölçüde psikolojik iyi olma durumu ile ilişkili bulunmaktadır (Armsden ve Greenberg, 1987). Ayrıca güvenli bir bağ kurmuş gençlerin, kendilerinden ve yaşamdan daha memnun oldukları ve stresli yaşam koşullarına daha az patolojik belirti verdikleri ileri sürülmektedir. Bağıntının kalitesi yalnızca psikolojik sağlık ile olumlu ilişkide değil, depresyon, kaygı, küskünlük ve yabancılaşmanın az oluşu ile de ilişkilidir (Armsden ve Greenberg, 1987). Klinik deneyim aileye ilişkin sorunu olan gençlerin, düşünce yapısı, sorunlarla başa çıkma ve davranış biçimlerinde benzer örüntüleri olduğunu göstermiştir (Zarb, 1990). Ayrıca anababa modelinde, yetiştirme biçiminde yetersizlikler ve kişiler arası ilişkide güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anababa disiplin biçiminde, katı, sert ve cezalandırıcı, reddedici eleştirel tutumlar, patolojik ailelerde olduğu kadar normal ailelerde de yaygın olmakta ancak genci değersiz kılan aşağılayıcı, suçlayıcı tutumlar, öz saygı ve kendine güveni zedeleyici olup, psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir. Düşmanca, saldırganca ve suçluluğu artırıcı davranışa yol açmaktadır. (Scott, Scott, Boehnke, Cheng, Leungue ve Sasaki, 1991; Zarb, 1990). Anababa ile çatışma, evlilik çatışması gibi olumsuz aile ortamında, olumsuz psikolojik belirtilerdeki artışın yanısıra, anababa ile ilişkilerin uzak ve soğuk oluşu suçluluk davranışını ve suç işleme eğilimini de arttırmaktadır (Sorenson ve Brownfield, 1991; Fauber, Forehand, Thomas ve Wierson, 1990).

Ana ya da babanın, kız ya da erkekler üzerindeki farklı etkisine bakıldığında, anababanın övgü, beğeni, azar ve cezalandırmaları kızlar üzerinde daha belirgin etki yapmaktadır (Jaubert, 1991). Ayrıca babaların tutumu annelerinkinden daha etkin görülmektedir. Aynı şekilde Danimarkalı gençlerle yapılan bir araştırmada, gençler anneden çok babayla yakın ilişkiye girmekte, onunla birlikte bir şeyler yapmaktan zevk almaktadır (Kandel ve Lesser,



1969). Aynı çalışmada Amerikan gençlerinde ise anne daha ön planda görülmektedir. Türk gençlerinde de anne ile ilişkiler ön planda olup, annenin önemi vurgulanmaktadır (Hortaçsu, 1989; Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991). Anneler her iki cinsle de daha çok ilişkide olup, genelde kızlar ile daha çok iletişindedir (Noller ve Bağ, 1985; Hauser, Houlihan, Powers, Jacobson ve ark., 1991). Suç kontrolü ile ilgili bir çalışmada, beyaz Amerikalılarda baba oğul ilişkisi önemli rol oynarken, zencilerde ana oğul ilişkisi daha etkin bulunmuştur (Sorenson ve Brownfield, 1991).

Araştırmalar, anababa tutumu, anababa ile iyi ilişkiler ve sağlıklı aile ortamının değişik boyutlarının sağlıklı sağlıklı kişilik özelliklerinin gelişiminde rolünü vurgulamaktadır. Bazı araştırmalarda kardeşlerin, aynı aile ortamında yetişip de farklı kişilik özellikleri geliştirmesi, aileye karşın kalıtsal etmenlerin kişilik özellikleri üzerindeki etkisini kuvvetlendirici bir durum olarak ileri sürülmektedir. Ancak son araştırmalar bunu, aile içinde, paylaşılmayan çevresel etki dinamiği kavramını getirerek açıklamaya çalışmaktadırlar (Hoffman, 1991).

Kardeşlerin, öznel ve nesnel aile deneyimi farklı olmaktadır. Ayrıca doğum sırası, yaş, cinsiyet, farklı anababa tutumun da her çocuğun farklı bir aile deneyimi yaşamasına yol açmaktadır. Bireyin aile ortamını yorumlaması, algılaması da farklı olmaktadır. Bu nedenle aileye ilişkin bilgiler ile gencin kendisine ilişkin bilgilerin tek kaynaktan alınması uygun görülmektedir.

Aileye ilişkin ölçeklerin, kişilik özellikleri ile ilişkisi kültüre özgüdür. Katı kuralların uygulandığı bir toplumda aşırı besleyici, gevşek bir anababa tutumu, kendine güven ve saygıyı geliştirecek yerde genci kendi başına ayakta duramaz hale getirebilir (Scott, Scott, Boehnke, Cheng, Leung ve Sasaki, 1991). Anababa ile ilişkilerde, toplumsal bağların önemi kadar, zaman içinde çocuk yetiştirme tekniklerinde ve önem verilen kişilik özelliklerindeki değişiklikler de rol oynamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1990). Toplumda değişen değerlere göre öncelik verilen kişilik nitelikleri, aileler ve diğer kurumlar aracılığı ile gençlere zaman içinde aktarılır. Toplum içinde de köyden kente, düşük SED'den yükseğe, gelenekselden moderne kişilik

özellikleri farklılıklar göstermektedir (Ekşi, 1990; Kağıtçıbaşı, 1972; Kağıtçıbaşı, 1990).

Bu çalışmada, toplumsal değerleri aktarmasındaki önemi açısından gençlerin algılanan anababa tutumu ve anababasıyla ilişkilerine göre kişilik özellikleri ele alınmıştır. Gençlerin, anababa disiplini biçimi, denetim, yakınlık, sıcaklık, karar verme, sorumluluk gibi aileye ilişkin boyutları ve kendi kişilik özelliklerini algılamaları karşılaştırılmıştır.

Toplum içinde yaygın olarak görülen belirgin kişilik özelliklerini araştıran geniş çapta yeni bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, dar alanda sınırlı sayıda değişken ile derinliğine incelemek yerine, anababa tutumu, anababasıyla ilişkiler ve öğrencilerin kişilik özelliklerini algıladıkları şekilde yüzeysel, ancak çeşitli değişkenlerle betimleyerek incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen alanlarda bilgi edinmek istenmiştir.

1. Üniversite öğrencilerinin anababa tutum algılarını belirlemek. Anababanın tutumunu denetim, sorumluluk verme, karar verme, uygulanan ceza, ödül biçimleri açısından tanımlamak. Ayrıca demokratiklik, otoriterlik ve ilgi açısından değerlendirmek.
2. Üniversite gençlerinin anababaları ile algılanan ilişkisini yakın uzak, sıcak soğuk oluşu açısından betimlemek.
3. Üniversite gençlerinin algılanan anababa tutumu ile kendi kişilik özellikleri ilişkisini araştırmak. Ayrıca algılanan anababasıyla ilişki türüne göre kişilik özelliklerinin değişimini incelemek.

Anababa tutumunu sorumluluk veren, kararlara katılımı sağlayan, cezadan çok ödüle yer veren, ilgili, demokratik algılayan gençlerin, daha rahat, neşeli, iyimser, güvenli, özsaygısı yüksek, becerikli, mücadeleci, girişken, bağımsız gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olacakları düşünülmektedir. Aynı şekilde anababa ile ilişkisini yakın sıcak olumlu algılayanların da daha olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

Bu araştırma daha geniş bir araştırma için ön çalışma niteliindedir. Ayrıca aynı çalışma ile birlikte, birbiri ile bağlantılı, nitelikte iki konuda daha incelemeler yapılmıştır.

Bunların birincisi, aileye ilişkin özellikler ile psikolojik belirtiler arası ilişki konusunda, diğeri ise öğrencilerin algıladıkları kişilik özellikleri ile psikolojik belirtilerinin bağlantısı alanındadır (Karadayı, 1991; Karadayı, 1993b). Hepsinin birlikte ele alınması ile, ilerde daha analitik çalışmalar planlanabilecektir.

## YÖNTEM

### Örnekleme

Araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Bölümünde 1990-91 Bahar döneminde okuyan 164 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin 95'i erkek (%57,9), 69'u (%42,1) kızdır. 3 öğrenci evli olmaları, 8 öğrenci devamsızlık, 5 öğrenci ise cevaplama nedeniyle araştırma dışında kalmıştır. Cevaplama oranları yüzde 93'tür. Örnek grubunun psikososyal özellikleri konusunda daha ayrıntılı bilgi için (Karadayı, 1993a) dan yararlanabilir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı derinliğine, sınırlı sayıda değişken ile çalışmak olarak belirlenmediği için, grubu tanımlayıcı bilgilerin kaybolduğu, çeşitli özelliklerin bir ölçüm altında toplandığı ölçeklerden yararlanmak yerine, bilgiler soru kağıdı tekniği ile toplanmıştır. Soru kağıdı, ailenin sosyoekonomik durumu, anababa tutumu, anababa ile ilişkiler konusunda 41 sorudan oluşmuştur. Toplum içinde önemli olduğu düşünülen, 17 kişilik özelliği sıralanmış ve öğrencilerin kendilerinde algıladıkları bu özellikleri, Likert tipi değerlendirmede olduğu gibi değerlendirilmesi istenmiştir. Dereceler bu özellik bende "hiç yok" tan az, orta, çok ve ileri derecede var"a kadar değişmekte olan beşli değerlendirmelerdir.

Aileye ilişkin değişkenler, anababanın tutumu ve anababa ile ilişkiler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

*Anababa tutumu:* Anababanın disiplini, demokratikliği, şımartması, ilgisi, aile içi kararlara katılma, ailede kararları veren kişi, sorumluluk verme, disiplinde başvuru olan ödül, ceza, azar, dayak teknikleri, anababanın isteklerini yaptırmadaki tutumu, disiplin ve sıcaklık boyutuna göre

anababa tutumunu kapsayan çeşitli sorularla kapsanmaya çalışılmıştır.

*Anababa ile ilişkiler:* Genel olarak anababa ile ilişkilerin değerlendirmesi, 12 yaştan önce ve sonraki dönemde en yakın olan kişi, önemli ve günlük sorunlarda danıştığı kişi gibi sorularla alınmaya çalışılmıştır.

*Kişilik özellikleri:* Toplumda önemli görülen bazı kişilik özellikleri ele alınmıştır. Bunlar, Duygusallık, sinirlilik, mücadelelilik, çekingenlik, heyecanlılık, rahatlık, neşelilik, iyimserlik, kötümserlik, kendine güven, özsaygı, sabırlılık, sorumluluk, beceriklilik, anababa ve arkadaşına bağlılıktır.

Her değişken boyutunda azdan ileri düzeye giden bir derecelendirme boyutunda değerlendirme istenmiştir. Öğrencilerden anababasını ne derece disiplinli, demokratik, ilgili olarak algıladığını ya da bazı kişilik özelliklerine kendisinin ne derecede sahip olduğunu cevaplaması istenmiştir.

### İşlem

Soru kağıtları öğrencilere verilerek, bilgileri algıladıkları şekilde değerlendirmeleri sağlanmıştır. Doğru ve eksiksiz bilgi toplayabilmek amacı ile soru kağıtlarına isim ya da belirli bir numara veya şifre yazılması serbest bırakılmıştır. Böylelikle eksik bilgiler sonradan denetlenerek tamamlanmıştır.

Aile ortamının genç tarafından yorumlanması, algılanması, bu tür araştırmalarda önemli görülmektedir (Hoffman, 1991). Yine araştırmalarda anababa ve kişilik ölçütlerinde bilgiler aynı kaynak tarafından değerlendirildiğinde daha tutarlı ve kuvvetli ilişkiler bulunmuştur (Scott, Scott ve McCabe, 1991). Bu nedenle anababaya ve kendine ilişkin bilgiler kendi algılamasına göre öğrencilerden toplanmıştır.

## BULGULAR

### 1. Anababa Tutum Algısı Göstergeleri:

Anababa disiplini, şımartması, ilgisi, demokratikliği ile ilgili sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
Anababa tutum algısı

| Göstergeleri                    | Az           | Orta         | Çok          | Toplam         |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Baba %<br>disiplini (N)         | 25,5<br>(39) | 48,4<br>(74) | 26,1<br>(40) | 100,0<br>(153) |
| Anne %<br>disiplini (N)         | 28,5<br>(47) | 55,2<br>(91) | 16,3<br>(27) | 100,0<br>(165) |
| Babanın %<br>şımartması (N)     | 59,5<br>(91) | 27,5<br>(42) | 13,0<br>(20) | 100,0<br>(153) |
| Annenin %<br>şımartması (N)     | 42,7<br>(70) | 39,6<br>(65) | 17,7<br>(29) | 100,0<br>(164) |
| Babanın %<br>ilgisi (N)         | 26,1<br>(40) | 31,4<br>(48) | 42,5<br>(65) | 100,0<br>(153) |
| Annenin %<br>ilgisi (N)         | 9,1<br>(15)  | 30,5<br>(50) | 60,4<br>(99) | 100,0<br>(164) |
| Babanın %<br>demokratikliği (N) | 23,1<br>(35) | 37,1<br>(56) | 39,7<br>(60) | 100,0<br>(151) |
| Annenin %<br>demokratikliği (N) | 14,8<br>(24) | 40,8<br>(66) | 44,4<br>(72) | 100,0<br>(162) |

Grubun yüzde 26.1'i baba disiplininin çok ve ileri derecede olduğunu belirtirken, anne disiplini açısından bu değer yüzde 16.3'e düşmektedir. Anne ve baba tarafından çok şımartılanların oranı yüksek çıkmamıştır. Annenin çok şımartma yüzdesi baba için belirtilenden yüksektir. Annenin çok ilgili olması yüzde 60,4 ile babanın ilgisinin yarısı kadar daha fazladır. Grubun yarıya yakını, yüzde 39,7, babayı oldukça demokratik bulmaktadır. Bundan biraz daha yüksek oranda da, yüzde 44,4 ile anneyi demokratik algılamaktadırlar.

Anababanın tutumu ile ilişkili olarak, disiplinde başvurduğu ödül, övgü, azar, dayak teknikleri ile ilgili sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
Anababa tutum algısı göstergelerinden, disiplinde başvurulan tekniklere göre öğrencilerin dağılımı

| Disiplinde<br>Başvurulan<br>Teknikler | Hiç           | Ender        | Arasına      | Sık sık      | Toplam         |
|---------------------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| Baba %<br>Ödül (N)                    | 20,5<br>(33)  | 21,7<br>(35) | 41,6<br>(67) | 16,1<br>(26) | 100,0<br>(161) |
| Anne %<br>(N)                         | 14,5<br>(24)  | 21,1<br>(35) | 45,2<br>(75) | 19,2<br>(32) | 100,0<br>(166) |
| Baba %<br>Övgü (N)                    | 6,8<br>(11)   | 13,0<br>(21) | 29,3<br>(47) | 50,9<br>(82) | 100,0<br>(161) |
| Anne %<br>(N)                         | 9,6<br>(16)   | 7,8<br>(13)  | 29,6<br>(49) | 53,0<br>(88) | 100,0<br>(166) |
| Baba %<br>Azar (N)                    | 22,4<br>(36)  | 26,1<br>(42) | 28,6<br>(46) | 22,9<br>(37) | 100,0<br>(161) |
| Anne %<br>(N)                         | 19,9<br>(33)  | 34,3<br>(57) | 24,1<br>(40) | 21,7<br>(36) | 100,0<br>(166) |
| Baba %<br>Dayak (N)                   | 74,5<br>(120) | 14,3<br>(23) | 8,7<br>(14)  | 2,5<br>(4)   | 100,0<br>(161) |
| Anne %<br>(N)                         | 74,1<br>(123) | 13,3<br>(22) | 10,8<br>(18) | 1,8<br>(3)   | 100,0<br>(166) |

Sonuçlara göre bir disiplin tekniği olarak anababaların dayığa hiç başvurmadığını belirtenler grubun dörtte üçü kadardır. Grubun dörtte bir kadarı ender de olsa dayığın uygulandığını belirtmişlerdir. Hiç azarlamaya başvurmayan babalar yüzde 22,4, anneler yüzde 19,9'dur. Övgüye hiç başvurmayan babalar daha düşük oranda olup yüzde 10'dan azdır. Ödüllendirmeye hiç başvurmayan babalar yüzde 20,5, anneler ise yüzde 14,5'tir. Grubun yaklaşık yarısı anababalarının sıklıkla övgüye başvurduğunu belirtirken, beşte biri ise sıklıkla azarlamaya başvurmuştur. İsteklerinin koşulsuz uygulanmasını isteyen babaların oranı yüzde 19,6 annelerin ise 7,3 ile biraz daha düşüktür (Tablo 3). Geri kalanı ise ikna yoluyla, ya da davranışa göre değişen bir tutum ile isteklerini yaptırmaktadır.

Tablo 3

Anababa tutum algısı göstergelerinde anababanın isteklerini yaptırmadaki tutumuna göre dağılımı

|   | Koşulsuz uygulama | İkna etme | Davranışa göre |         | Toplam      |
|---|-------------------|-----------|----------------|---------|-------------|
|   |                   |           | değişir        | İlgisiz |             |
| Babanın isteklerini yaptırmadaki tutumu (N) | % 19,6 (30)       | 37,3 (57) | 41,8 (64)      | 1,3 (2) | 100,0 (153) |
| Annenin isteklerini yaptırmadaki tutumu (N) | % 7,3 (12)        | 42,7 (70) | 48,8 (80)      | 1,2 (2) | 100,0 (164) |

Kararlara katılma ve sorumluluk alma incelendiğinde, aile için kararlara hiç katılmadığını belirtenlerin oranının yüzde 4.8 ile oldukça düşük olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4

Anababa tutum göstergelerinden aile içi karar ve sorumluluk durumuna göre öğrencilerin dağılımı

|  | Her zaman katılır | Bazen | Hiç katılmaz | Toplam |
|--|-------------------|-------|--------------|--------|
|  |                   |       |              |        |

|                             | Hepsi       |           | İkisi birlikte |          | Diğer   | Toplam      |
|-----------------------------|-------------|-----------|----------------|----------|---------|-------------|
|                             | Hep         | Baba      | Anne           | birlikte |         |             |
| Ailede kararları veren kişi | % 38,0 (63) | 13,3 (22) | 38,0 (63)      | 6,6 (11) | 4,2 (7) | 100,0 (166) |

|  | Hiç | Bazen | Sıklıkla | Hep | Toplam |
|--|-----|-------|----------|-----|--------|
|  |     |       |          |     |        |

Grubun çoğunluğu aile kararlarına arasıra katıldığını belirtmiştir. Ailede kararların yalnız baba tarafından verildiğini belirtenler yüzde 38,0'dir. Grubun yarısı aile içinde sıklıkla veya her zaman sorumluluk verildiğini belirtmiştir.

## 2. Anababa ile Algılanan İlişki Göstergeleri:

Anababa İle Algılanan İlişkiler: Baba ile ilişkiler yüzde 54,3 ile grubun yarıdan çoğunda iyi ve çok iyi olarak algılanmıştır (Tablo 5). Anne ile ilişkiler ise yüzde 72,0 ile grubun yaklaşık dörtte üçünde iyi ve çok iyi algılanmıştır.

Tablo 5

Anababa ile ilişkilerin algılanmasına göre öğrencilerin dağılımı

|                        | %          | Kötü                   | Orta       | İyi         | Toplam    |
|------------------------|------------|------------------------|------------|-------------|-----------|
|                        |            | Baba ile ilişkiler (N) | 14,6 (22)  | 31,1 (47)   | 54,3 (82) |
| Anne ile ilişkiler (N) | % 6,7 (11) | 21,3 (35)              | 72,0 (118) | 100,0 (164) |           |

Kendine En Yakın Bulunan En İlgili, Danıştığı Kişi: Gençlerin 12 yaştan önceki yıllarda kendilerini en yakın hissettiği, en ilgili kişiye bakıldığında, beklenen doğrultuda yüzde 48,2 ile grubun yaklaşık yarısında anneler ön plandadır (Tablo 6).

Tablo 6

Anababa ile algılanan ilişki göstergelerine göre öğrencilerin dağılımı

|   | %           | B.anne   |           | Abla         |           | Diğer    | Toplam      |
|---|-------------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|-------------|
|   |             | Anne     | Baba      | İkisi B.baba | Ağabey    |          |             |
| 12 yaştan önce en yakın, en çok ilgilenen kişi  | % 48,2 (80) | 4,2 (7)  | 29,5 (49) | 6,0 (10)     | 7,3 (12)  | 4,8 (8)  | 100,0 (166) |
| 12 yaştan sonra en yakın, en çok ilgilenen kişi | % 32,5 (54) | 9,0 (15) | 33,1 (55) | 3,6 (6)      | 15,0 (25) | 6,6 (11) | 100,0 (166) |

|   | %         | Hiç biri  | B. Anne   |               | Abla    |           | Diğer   | Toplam      |
|---|-----------|-----------|-----------|---------------|---------|-----------|---------|-------------|
|   |           | Anne      | Baba      | İkisi B. Baba | Ağabey  |           |         |             |
| Halen Kendisine en yakın bulunduğu kişi | % 2,4 (4) | 55,6 (92) | 11,4 (19) | 7,8 (13)      | 2,4 (4) | 18,0 (30) | 2,4 (4) | 100,0 (166) |

|                                    | %           | Hiç kimse                          | Ana baba    | Yakın arkadaş | Ana Baba  | Diğer       | Toplam |
|------------------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|---------------|-----------|-------------|--------|
|                                    |             | Günlük sorunlarında danıştığı kişi | % 36,1 (60) | 10,8 (18)     | 24,8 (41) | 25,3 (42)   |        |
| Önemli sorunlarında danıştığı kişi | % 19,3 (32) | 24,0 (40)                          | 21,8 (36)   | 30,1 (50)     | 4,8 (8)   | 100,0 (166) |        |

Yalnız babanın yakın algılandığı oran çok düşük iken yüzde 29.5 ile üçte biri anababayı birlikte belirtmiştir. Büyükanne ve diğer akrabalar ise yüzde 18.1 ile düşüktür. 12 yaştan sonraki gençlik yıllarında annenin en yakın, ilgili kişi olarak görülmesi oranı düşerken, babanın yakın ve ilgili olarak belirtilmesi biraz artmıştır (Tablo 6). Gençlik yıllarında babanın, abla ve ağabeyin rolü biraz artarken, annenin rolü yine devam etmektedir. Halen en yakın hissettiği kişi olarak da yine yüzde 55,6 ile anne önde gelmekte, abla ve ağabey yüzde 18.0 ile babanın önüne geçmektedir. Baba yüzde 11.4 ile gencin en yakın hissettiği kişi olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Günlük sorunlarında hiç kimseye danışmayanların oranı yüzde 36.1 iken, dörtte biri yalnız arkadaşı, onda biri (yüzde 10.8) ise yalnız anababaya danıştığını belirtmiştir (Tablo 6). Önemli sorunlarda hiç kimseye danışmayanların oranı azalırken, anababaya danışanlar artmaktadır (yüzde 20.0).

**Disiplin ve İlişkinin Sıcaklığı ve Yakınlığı Açısından Anababa Tutumu:** Gençlerin anababa tutumlarını disiplin ve sıcaklık, yakınlık açısından değerlendirmesi Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**  
**Anababa tutum algısı göstergelerinden disiplin ve sıcaklık boyutuna göre öğrencilerin dağılımı**

|                   |          | Disiplinli<br>sıcak<br>yakın | Disiplinli<br>soğuk<br>uzak | Disiplinsiz<br>sıcak<br>yakın | Disiplinsiz<br>soğuk<br>uzak | Toplam         |
|-------------------|----------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------|
| Babanın<br>tutumu | %<br>(N) | 46,5<br>(72)                 | 15,5<br>(24)                | 28,4<br>(44)                  | 9,7<br>(15)                  | 100,0<br>(155) |
| Annenin<br>tutumu | %<br>(N) | 42,1<br>(69)                 | 7,3<br>(12)                 | 48,1<br>(79)                  | 2,4<br>(4)                   | 100,0<br>(164) |

Disiplin boyutu; disiplinli - disiplinsiz, ilişkinin sıcak ve yakınlığı; sıcak-yakın, soğuk-uzak olarak belirlenmiştir.

Yarıya yakın bir grup (yüzde 48.1), annelerini disiplinsiz, sıcak, yakın algılarken, babaların disiplinsiz, sıcak, yakın olması yüzde 28.4 gibi düşüktür. Disiplinsiz, soğuk, uzak ilişkiler ise, babalar için yüzde 9.7, anneler için yüzde 2.4 olarak oldukça düşük bulunmuştur.

Disiplinin uygulanıp ilişkinin uzak, soğuk olduğu durum babalar için yüzde 15.5, anneler için ise yüzde 7.3 gibi daha düşüktür. Disiplin dikkate alınmadan babanın ilişkilerinde soğuk uzak algılanması yüzde 25.2'dir. Annelerde ise bu oran 9.7 ile oldukça düşüktür. Sıcaklık dikkate alınmadan disipline bakıldığında ise babaların disiplinli olma oranı yüzde 62.0 iken, annelerde yüzde 49.4'tür.

### 3. Anababa Tutum Algısı ve Algılanan Anababa İle İlişkileri Göstergeleri ile Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması:

Anababa tutum algısı ve algılanan anababa ilişkileri göstergeleri ile gencin kendi kişilik özelliklerinin bağıntısı yalnız istatistiksel olarak önemli sonuç veren değişkenler için Tablo 8'de özetlenmiştir.

#### Analiz

Yukarıda belirtilen anababa tutum ve anababa ile ilişki değişkenleri ile kişilik özellikleri ikişer ikişer ayrı tablolarda  $X^2$  analizi tekniği ile karşılaştırılmıştır. İki dereceli niteliksel değişken arası ilişkiyi ölçmesi nedeniyle,  $X^2$  uygulanmıştır.

Genelde değerlendirmeler beş dereceli olmasına karşın, tablo gözlerindeki vaka sayıları düştüğü için, iki alt ve üst gruplar birleştirilerek az, orta, çok şeklinde  $3 \times 3$ 'lü ki kare karşılaştırmaları yapılmıştır. Babası hayatta olmayanların analizden çıkarılması nedeniyle ilişkili tablolardaki vaka sayıları değişmektedir. Analizlerde .10 hata düzeyinde önemli çıkan sonuçlara da yer verilmesi, bu tablolarda aileyle ilişkin değişkenlere göre kişilik özellikleri yüzdelerindeki değişimlerin tutarlı bir şekilde artış veya azalış göstermesindedir. Çeşitli nedenlerle bu ilişkiler daha belirgin ortaya çıkmamış olabilir. Ayrıca bu bilgiler ilerdeki çalışmalara ipucu sağlayabilir.

**Tablo 8**  
**Değişik anababa ile ilişki ve anababa tutum**  
**göstergelerinin kişilik özellikleri ile ilişkisi**  
**X<sup>2</sup> sonuçları**

| Anababa ile İlişki<br>Anababa Tutum Göstergesi | Kişilik<br>Özellikleri | X <sup>2</sup> |
|--|------------------------|----------------|
| <b>Baba ile ilişkiler</b>                      | Mücadelecilik          | 28.2 *****     |
|  | Rahatlık               | 11.8 **        |
|  | İyimserlik             | 9.8 **         |
|  | Öz Saygı               | 7.9 *          |
|  | Babaya Bağımlılık      | 13.5 ***       |
| <b>Anne ile ilişkiler</b>                      | Öz Saygı               | 17.7 ***       |
|  | Anneye Bağımlılık      | 10.1 **        |
|  | Babaya Bağımlılık      | 7.8 *          |
| <b>Baba Disiplini</b>                          | Beceriklilik           | 9.1 **         |
|  | Hareketlilik           | 9.9 **         |
| <b>Anne Disiplini</b>                          | Duygusallık            | 9.8 **         |
|  | Heyecanlılık           | 10.5 **        |
|  | Hareketlilik           | 8.4 *          |
|  | Arkadaşa Bağımlılık    | 20.1 *****     |
| <b>Babanın Şımartması</b>                      | Çekingenlik            | 8.3 *          |
|  | Rahatlık               | 8.7 *          |
| <b>Annenin Şımartması</b>                      | Arkadaşa Bağımlılık    | 9.4 ***        |
| <b>Babanın İlgisi</b>                          | Babaya Bağımlılık      | 17.6 ***       |
| <b>Annenin İlgisi</b>                          | Neşelilik 8.1 *        |                |
|  | Kendine Güvenlilik     | 18.5 ***       |
|  | Hareketlilik 8.9 *     |                |
|  | Anneye Bağımlılık      | 11.1 **        |
|  | Beceriklilik           | 11.7 **        |
| <b>Babanın Demokratikliği</b>                  | İyimserlik             | 12.4 ***       |
|  | Kötümserlik            | 15.6 ***       |
|  | Babaya Bağımlılık      | 10.5 **        |
|  | Beceriklilik           | 8.7 *          |
| <b>Annenin Demokratikliği</b>                  | Duygusallık            | 8.9 *          |

\*P<0.10 \*\*P<0.05 \*\*\*P<0.01 \*\*\*\*P<0.005 \*\*\*\*\*P<0.001

S.D: 4

Baba ile ilişkiler olumsuzdan olumluya değişirken, belirtilen kişilik özelliklerinde de olumsuz değerlerden olumlu değerlere doğru değişim tablolarında gözlenmiştir.

Baba ile ilişkilerin olumlu olması gençte mücadelecilik, rahatlık, iyimserlik, öz saygı ve babaya bağımlılık özellikleri ile ilişkili bulunmuştur. Anne ile ilişkilerin olumlu olması ise, gençte öz saygı anneye ve babaya bağımlılık ile ilişkilidir.

Babanın disiplinli algılanması ile gencin becerikliliği ve hareketliliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Annenin disiplini ise duygusallığın ve heyecanlılığın düşük olması, arkadaşına bağımlılığın yüksek oluşu ile ilişkilidir.

Babanın şımartması çekingenliği düşürücü, rahatlığı artırıcı yöndedir. Annenin şımartması, arkadaşına bağımlılığı arttırıcı yöndedir. Annenin disiplini kadar, şımartması da gencin arkadaşına bağımlılığını arttırıcı yöndedir.

Babanın ilgisi yalnızca babaya bağımlılığı arttırıcı yönde ilişkili bulunmuştur, oysa annenin ilgisi, anneye bağımlılığı ve kendine güveni, becerikliliği, neşeliliği, hareketliliği arttırıcı yönde ilişkili bulunmuştur.

Babanın demokratikliği iyimserliği, babaya bağımlılığı arttırmakta, kötümserliği, becerikliliği azaltmaktadır. Annenin demokratikliği ise yalnızca duygusallığı arttırıcı yönde ilişkili bulunmuştur.

Anababa ile ilişkilerin olumlu, ilgili, demokratik oluşu; öz saygı, kendine güven, iyimserlik, neşelilik, mücadelecilik, beceriklilik özelliklerini arttırmaktadır. Ayrıca ilişkiler olumlu yönde ise anababaya bağımlılıkta artmaktadır.

Ayrıca Aile ile ilgili Bilgiler, Aile İçi Düzenek (Aİ), Anababa ile ilişkiler (İLİŞ), olarak iki grupta, kişilik özellikleri üçüncü grupta olmak üzere üç ayrı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre Aile İçi Düzenekte (Aİ) üç, Anababa ile İlişkilerde (İLİŞ) beş, Kişilik Özelliklerinde (KİŞ) ise beş faktör ortaya çıkmıştır. Belirlenen faktörler ve güvenirlik katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**  
**Aile içi düzenek (AI), anababa ilişkiler (İLİŞ)**  
**ve kişilik özellikleri**

(KI) değişkenlerinin faktör yapıları ve Cronach alfa güvenilirlik katsayıları.

| Değişkenler ve Faktör Yapıları                 | Cronbach alfa |
|--|---------------|
| <b>Aile İçi Düzenek (AI):</b>                  |               |
| 1. Anababa ile yakınlık ve karar verme (AI1)   | .25           |
| 2. Sorunlarda danışma (AI2)                    | .50           |
| 3. Anababanın istekte bulunma biçimi (AI3)     | .56           |
| <b>Anababa ile ilişkiler (İLİŞ)</b>            |               |
| 1. Anababanın azar, dayak ve disiplini (İLİŞ1) | .71           |
| 2. Baba ile ilişki biçimi (İLİŞ2)              | .77           |
| 3. Anababanın ödül ve takdiri (İLİŞ3)          | .71           |
| 4. Anne ile ilişki biçimi (İLİŞ4)              | .36           |
| 5. Babanın disiplini (İLİŞ5)                   | .01           |
| <b>Kişilik Özellikleri (KİŞ)</b>               |               |
| 1. Yetkinlik ve canlılık (KİŞ1)                | .79           |
| 2. Bağımlılık (KİŞ2)                           | .74           |
| 3. Olgunluk ve beceri (KİŞ3)                   | .59           |
| 4. Olumsuz, belirtili özellikler (KİŞ4)        | .51           |
| 5. Olumlu, belirtisiz özellikler (KİŞ5)        | .49           |

Yalnız güvenilirlik katsayısı .50'nin üzerinde olan anababa-ya ilişkin faktörler ile kişilik özellikleri faktörleri arası korelasyona bakılmış, sonuçlar Tablo 10'da özetlenmiştir.

**Tablo 10.**  
**Anababaya ilişkin faktörler ile kişilik özellikleri**  
**faktörleri arası korelasyon katsayıları (r) ve önem**  
**düzeyleri.**

| Anababaya ilişkin değişkenler ve faktör yapıları | Kişilik özellikleri ve faktör yapıları (r) |       |        |       |       |
|--|--|-------|--------|-------|-------|
| Aile İçi Düzenek (AI)                            | KİŞ1                                       | KİŞ2  | KİŞ3   | KİŞ4  |       |
|  | AI2  | .06   | .09    | .00   | .24** |
|  | AI3  | -.14* | .04    | .08   | -.02  |
| Anababa ile ilişki (İLİŞ)                        | İLİŞ1                                      | -.07  | -.02   | -.08  | -.03  |
|  | İLİŞ2                                      | .07   | .27*** | .04   | .13   |
|  | İLİŞ3                                      | .16*  | .22**  | .24** | .03   |
|  | İLİŞ4                                      |       |        |       |       |

\* p<0.05, \*\* p<0.005, \*\*\* p<0.001

Sonuçlara göre, anababanın isteklerinde kararlı olup olmama durumu (AI3), yetkin ve canlı kişilik özellikleri (KİŞ1); neşelilik, kendine güven, özsaygı, hareketlilik, rahatlık, mücadelelilik arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, anababaya danışma (AI2) ile olumsuz, belirtili özellikler (KİŞ4) arası ilişki önemli görülmektedir. Anababanın ödül ve takdiri (İLİŞ3) ile yetkinlik ve canlılık (KİŞ1), bağımlılık (KİŞ2), olgunluk ve beceri (KİŞ3) olmak üzere olumlu kişilik özellikleri ile ilişkili bulunmuştur. Baba ile ilişki biçimi (İLİŞ2) ise bağımlılık (KİŞ2) özelliği ile önemli ilişkidir.

## TARTIŞMA

Araştırma örneğinde, üniversite gençlerinin anababa ile ilişkilerinde yakınlığı, ilgisi açısından anne önde gelmektedir. Bu sonuç annenin ailedeki yeri ve özellikle Türkiye'deki odak rolü düşünülürse beklentiler ve araştırmalar doğrultusundadır (Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991; Kağıtçıbaşı, 1991). Annenin odak rolünün yanısıra, babanın gençle ilişkilerinde uzak oluşu da diğer araştırmalarla paraleldir (Ekşi, 1986; Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991).

Gence yakınlık açısından, babanın kardeşlerden sonra üçüncü sırada yer alması ilginçtir. Büyükanne ve büyük babanın ve diğer akrabaların ilişkilerde düşük oranda belirtilmesi, öğrenci grubunun yüzde 82,8'inin çekirdek ailelerden gelmesine bağlanabilir.

Grubun dörtte üçü anneye, yarıdan çoğu babayla ilişkilerini çok iyi belirtmiştir. Örnek grubunda tüm önlemlere karşın, olumlu nitelikler abartılmış, olumsuz nitelikler bastırılmış olabilir. Bu tür kişinin kendinden bilgi toplanan araştırmalarda, bu faktör gözönünde bulundurulmaktadır. Ancak örnek grubunda anababa, eğitim düzeyi düşük olmasına karşın eğitime önem veren kentsel bir grup olması ayrıca beklenene göre ilişkilerin daha olumlu algılanmasına yol açmış olabilir.

Aile içi kararlarda babanın tek başına otoriter karar vermesi grubun yarıdan çoğunda görülmemektedir. Anababa birlikte karar verenler de benzer değerdedir. Türkiye için geçerli ifade edilen otoriter aile yapısı ancak grubun dörtte birinde gözlenmektedir (Hortaçsu, Oral ve Gülte-

kin, 1991; Kağıtçıbaşı, 1972; Timur, 1972). İstanbul Üniversitesi'nde 1983 yılında yapılan bir araştırmaya göre de, babanın sert, baskılı, mutlak uyum isteyen davranışlarının oranı yüzde 22,4 annenin ise yüzde 8,9 olarak saptanmıştır (Ekşi, 1986). Araştırma grubu ise bu değerlerin üzerinde sonuçlar vermiştir.

Grubun yüzde 38,0'inde kararların yalnız baba tarafından verilmesi, 1972 yılında yapılan bir araştırmanın Türkiye kentsel değerlerine uygun görünmektedir (Timur, 1972).

Araştırma grubunun dörtte birinin kırsal yörelerden geldiği (Karadayı, 1993a) dikkate alınır, 1972 yılı kentsel değerleri ile denk olması, zaman içinde aile içi karar örüntüsünde demokratikleşmeye doğru değişimin bir kanıtı olabilir.

Disiplin tekniği olarak fiziksel cezaya az oranda başvurulmakta, daha çok azarlamaya belirtilmektedir. Ödüllendirme daha düşük oranda olmak üzere övgüye de başvurulmaktadır. Anababa tutumuna ilişkin tüm göstergelerde babalar annelere göre daha disiplinli, uzak özellikler göstererek beklentilere uymaktadır.

Anababaların eğitim ve gelir düzeyi düşük ve ortalamasının altında olan örnek grubunda, anababa ile ilişkilerin, daha olumlu, anababanın otoriterliğinin beklenenden daha az oluşu eğitime ve okuyan gençliğe verilen değere de bağlanabilir. Anababalar eğitim ve gelir düzeyleri düşük olmasına karşın, gençlerle iyi ilişki kurmuş olabilirler. Ayrıca gençlerin ikinci döneminde oluşu ve aileden uzak yaşaması da yeniden aradaki ilişkileri düzeltmiş olabilir. Bunların yanısıra, örneğin çoğunluğunun kentsel kökenli oluşu ve zaman içinde oluşan psiko-sosyal ve ekonomik yapısal değişimlerin aile boyutundaki ilişkilerde demokratikleşme yönünde değişime yol açmış olması düşünülebilir.

Araştırmalarda anababa ile ilişkilerde, cinsiyetin dikkate alınması önerilmektedir (Collins ve Russell, 1991). Anaçocuk ile baba-çocuk ilişkisi hem temelce farklıdır, hem de toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Genelde annenin tutumunun kız çocukta, babanın tutumunun ise erkek çocukta önemli olduğu ileri sürülmektedir. Baba oğul ilişkisinin ve olumlu destekleyici olması

kimlik kazanılmasında önemli görülmektedir (Hortaçsu, 1989; Sorenson ve Brownfield, 1991). Ancak bu araştırmada, cinsiyete göre bölünmelerde sayı azalması nedeniyle cinsiyete göre analize gidilmemiştir.

Baba ile ilişkilerin iyi oluşu, demokratikliği, ilgisi, şımartması, gençte mücadeleçilik, rahatlık, iyimserlik, öz saygı, beceriklilik özelliklerini artırıcı görünürken çekingenliği, kötümserliği azaltıcı ilişkidir.

Anne ile ilişkilerin olumluluğu, demokratikliği ve ilgisi ise öz saygı, neşeliklik, hareketlilik, kendine güven, beceriklilik ve duygusallıkla ilişkili görülmektedir. Ancak ana ve babayla ilişkilerin olumlu olması, anababaya bağımlılığı da artırıcı yönde ilişkili bulunmuştur.

Faktör analizi sonuçları niteliksel değerlendirmeler kadar ayrıntılı bilgi vermemesine karşın, bazı alanlarda destekleyici bilgiler sunmaktadır. Anababanın ödül ve takdiri hemen tüm olumlu kişilik özelliklerinde önemli korelasyonlar vermiştir. Ayrıca, anababanın isteklerinde kararlı tutumu (A13) yetkinlik ve canlılık kişilik özellikleri (İLİŞ1) ile ilişkili çıkmıştır. Diğer sonuçlarla tutarlı olarak babanın ilişki biçimi (İLİŞ2); olumlu, ilgili, demokratik olması durumunda bağımlılık (KİŞ2) önemli ölçüde artmaktadır. Ancak analiz sonuçları daha derin incelemeler için ön çalışmalar niteliğinde olup büyük gruplarda ileri araştırmalar gerektirmektedir.

Tüm kişilik özelliklerinde belirgin olmasa da aileye ilişkin değişkenlerle kişilik değişkenleri arası ilişki araştırmalara paralel sonuçlar sergilemiştir. (Bell, Avery, Jenkins, Feld ve Schoenrock, 1985; Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991; Kenny ve Donaldson, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991). Ancak anababaya bağımlılık özelliğinin baba ile ilişkilerin iyi olduğu demokratik tutumlarda daha yüksek oranda görülmesi ilginçtir. Anababa tutumu demokratikleştikçe, ilişkiler iyi oldukça aileye bağımlılık artmaktadır.

Anababanın sevgi, yakın ilgisi ve koruyuculuğu ile gelişen bağımlılık özelliği bireyselliğin gelişimi açısından olumsuzluklar yaratabilir. Araştırmada bağımlılık, gençlerce sevgi ve yakın ilişki olarak da yorumlanmış olabilir. Ayrıca Türkiye'de genel olarak bilinen disiplinli ancak sıcak, yakın ilişkili tipik aile ortamında bağımsızlığın yete-



rince desteklenmediği de düşünülebilir. Anababa ile yakın, sıcak ilişkilerin bağımsızlığın ödüllendirilmesi ile birleşmesi kişilik özellikleri açısından daha olumlu sonuçlar doğuracaktır. Her ne kadar toplumsal gelişme için sosyo-ekonomik temel değişimler gerekemekteyse de, bunları başlatacak gücün birey olduğu, bireyde de aile etkeninin rolü gözardı edilemez. Bu nedenle bireysel özelliklerin toplumun değişik kesimlerinde araştırılması yaygın özelliklerin ortaya çıkması, açıklayıcı olarak ve aile içi eğitim olasılığı açısından önemli görülmektedir. Aile içi ilişkilerin kişilik gelişimindeki olumsuz yönleri üzerinde durulması, eğitim ile bazı önlemlerin alınması, değişikliklerin yapılmasını sağlayabilir. Bu nedenle, gençlerin ne derece bireyselliklerini koruyarak aileleri ile sıcak, yakın ilişkileri sürdürebildikleri alanında çalışmalara gereksinim olduğu, düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Armsden, G.C. & Greenberg, M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16,427-454.
- Bell, N.J., Avery, A.W., Jenkins, D. Feld, J. & Schoenrock, C.J. (1985). Family relationship and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(2), 109-119.
- Collins, W.A. & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationship in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11(2), 99-164.
- Ekşi, A. (1986). *Üniversiteli Gençler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3430.
- Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A.M. & Wierson, M.A. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61,1112- 1123.
- Feldman, S.S. & Gehring, T.M. (1990). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. R.E. Muuss (Ed.). *Adolescent behavior and society: A book of readings*. U.S. McGraw-Hill Publishing Company.
- Hauser, S.T., Houlihan, J., Powers, S.I., Jacobson, A.M., Noam, G.G., Weiss-Perry, B., Follansbee, D. & Book, B.K. (1991). Adolescent ego development within the family: Family styles and family sequences. *International Journal of Behavioral Development*, 14 (2), 165-193.
- Hetherington, E.M. & Parke R.D. (1986). *Child psychology : A contemporary viewpoint*. NewYork:McGraw Hill Book Company.
- Hoffman, L.W. (1991). The influence of the family environment on personality accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110 (2), 187-204.
- Honest, T.M. & Lintern, F. (1990). Relational and system methodologies for analysing parent-child relationship. An exploration of conflict, support and independence in adolescence and post adolescence. *British Journal of Social Psychology*, 29, 331-347.
- Hortaçsu, N. (1989). Targets of communication during adolescence. *Journal of Adolescence*, 12, 253-263.
- Hortaçsu, N., Oral, A. & Gültekin, Y.Y. (1991). Factors affecting relationship of Turkish adolescents with parents and same-sex friends. *Journal of Social Psychology*, 131 (3), 413-427.
- Jaubert, C.E. (1991). Self-esteem and social desirability in relation to college students: Retrospective perceptions of parental fairness and disciplinary practices. *Psychological Reports*, 69 (1), 115-120.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). *İzmir lise öğrencileri ile ilgili sosyal psikolojik bir araştırma*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Aile içi etkileşim ve ilişkiler: Bir aile değişme modeli önerisi. T. Erder (Ed.). *Türkiye'de ailenin değişimi*. Ankara:Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). The early enrichment project in Turkey. Paris: *Unesco-Unicef Cooperative Programme, Notes, Comments*, No: 193.
- Kandel, D. & Lesser, G.S. (1969). Parent-adolescent relationship and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 31, 348-358.
- Karadayı, F. (1991). Ailenin bazı sosyoekonomik nitelikleri, anababa ile ilişkiler ve anababa tutum algısının üniversite gençlerinin olumsuz psikolojik belirtilerine etkisi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (8), 81-106.
- Karadayı, F. (1993a). Felsefe grubu eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik ve psikolojik özellikleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 63-81.
- Karadayı, F. (1993b). *Üniversite öğrencilerinin bazı psikolojik özelliklerine göre psikolojik belirtilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış makale).
- Kenny, M.E. & Donaldson, G.A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 479-486.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbush, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Noller, P. & Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8, 125-144.
- Pardeck, J.A. & Pardeck J.T. (1990). Family factors related to adolescent autonomy. *Adolescence*, 25(98), 311-319.
- Procidano, M. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24.
- Scott, W.A., Scott, R.K., Boehnke, K., Cheng, S.W., Leung, K. & Sasaki, M. (1991). Children's personality as a function of family relations within and between Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 182-208.
- Scott, W.A., Scott, R.S. & McCabe, M. (1991). Family relationship and children's personality: A cross-cultural, cross source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30(1), 1, 1-20.
- Sherrod, D. (1982). *Social psychology*. NewYork:Random House, Inc.
- Sorenson, A.M. & Brownfield, D. (1991). The influence assessing relative effects of father and mother: *Sociological methods and research*, 19 (4), 511-535.
- Timür, S. (1972). *Türkiye'de aile yapısı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, D-15.
- Zarb, J.M. (1990). Perceptions and response styles of referred adolescent girls with family problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(3), 277-288.