



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE STRESLE BAŞ ETME, ÖZ GÜVEN VE AHLAKİ
OLGUNLUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZİNA RASHİD SALİH

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOŞA

2022

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE STRESLE BAŞ ETME, ÖZ GÜVEN VE AHLAKİ
OLGUNLUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZİNA RASHİD SALİH

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

YDR. DOÇ. DR. HANDE ÇELİKAY SÖYLER

LEFKOŞA

2022

KABUL VE ONAY

Zina Rashid Salih tarafından hazırlanan “Üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı bu çalışma,/...../.....tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER (Danışman)

Yakın Doğu Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi / Psikoloji Bölümü

Prof. Dr. K. Hüsnü Can BAŞER

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin, tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim. Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Yakın Doğu Üniversitesinde erişime açılabilir.
- Tezimin iki (2) yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı erişime açılabilir.

Tarih

İmza

Ad Soyad

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu çalışmaya başlayana kadar ve başladıktan sonra bana verdiği destekle bana güç katan saygı değer tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hande Çelikay Söyler'e, her zaman yanımda olan canım annem ve sevgili amcalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

ÖZ

Üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi

Üniversite öğrencilerinde ahlaki olgunluk ve öz güven arasındaki ilişkinin stresle baş etme üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesine yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören, araştırma sürecine katılmayı gönüllü olarak kabul eden 384 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacının hazırladığı demografik bilgi formu, ahlaki olgunluk ölçeği, stresle başa çıkma ölçeği ve öz güven ölçeği kullanılarak internet ortamında toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaşı, öğrenim gördükleri program, üniversitede öğrencilik süresi ile ahlaki olgunluk, öz güven ve stresle başa çıkma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerde ahlaki olgunluk ve öz güven puanları arttıkça stresle başa çıkma puanlarının da arttığı, stresle başa çıkma ölçeğindeki soruna yönelme alt boyutunun ve öz güven ölçeğindeki dışsal öz güven alt boyutunun ahlaki olgunluk düzeyini yordadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür ile desteklenerek tartışılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek çalışmalar için öneriler belirtilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ahlaki olgunluğa erişememiş, düşük öz güvene sahip ve stresle baş etmede olumsuz stratejilere yönelen öğrencilerin tespit edilmesi ve onların nasıl desteklenerek güçlendirilmesi konusunda klinisyenlere ve eğitimcilere ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki olgunluk, özgüven, stresle baş etme

ABSTRACT

Examining the relationship between coping with stress, self-confidence and moral maturity in university students

In this study, which aimed to evaluate the effect of the relationship between moral maturity and self-confidence on coping with stress in university students, a relational survey model was used to determine the relationships between variables. The sample of the study consists of 384 participants who are studying in undergraduate, graduate and doctoral programs of universities in the Turkish Republic of Northern Cyprus and voluntarily accepting to participate in the research process. The data were collected on the internet using the demographic information form, moral maturity scale, stress coping scale and self-confidence scale prepared by the researcher. In the study, a statistically significant difference was found between the age of the students, the program they studied, the duration of their university education, and their moral maturity, self-confidence and strategies to cope with stress. It was found that as the moral maturity and self-confidence scores of the students increased, the stress coping scores also increased, and the problem orientation sub-dimension in the stress coping scale and the external self-confidence sub-dimension in the self-confidence scale predicted the level of moral maturity. The findings obtained from the research were discussed with the support of the literature. The limitations of the study and suggestions for future studies are stated. The obtained results shed light on clinicians and educators on how to identify students who have not reached moral maturity, have low self-confidence and tend to negative strategies in coping with stress, and how to support and strengthen them.

Keywords: Coping with stress, moral maturity self-confidence

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO	
DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER	
DİZİNİ	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	5
BÖLÜM II	
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Üniversite Gençliğinin Türkiye Nüfusu İçindeki Yeri.....	6
2.2. Ahlak.....	7
2.2. 1. Ahlak Gelişimi.....	7

2.2.1.1. Psikanalitik Kuram Açısından Ahlaki Gelişim.....	8
2.2.1.2. Bilişsel Kuram Açısından Ahlaki Gelişim.....	10
2.2.1.2.1. Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim.....	10
2.2.1.2.2. Kohlberg'e Göre Ahlaki Gelişim.....	12
2.2.1.2.3. Carol Gilligan'a Göre Ahlaki Gelişim.....	16
2.2.1.3. Skinner ve Bandura'ya Göre Ahlaki Gelişim.....	17
2.2.1.4. Teorisyenlerin Ahlaki Gelişim Konusunda Kısa Bir Karşılaştırması.....	18
2.2.2. Ahlaki Olgunluk.....	18
2.2.3. Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	21
2.3. Stres.....	22
2.3.1. Stres Kuramları ve Modelleri.....	24
2.3.2. Stresle Başa Çıkma.....	26
2.3.3. Üniversite Öğrencilerinde Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	29
2.4. Öz Güven.....	32
2.4.1. İç Öz Güven ve Dış Öz Güven.....	36
2.4.2. Öz Güven Oluşumu ve Gelişimi.....	36
2.4.3. Üniversite Öğrencilerinde Öz Güven ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	38
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42

3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Ahlaki Olgunluk Ölçeği	44
3.3.3. Stresle Başa Çıkma Ölçeği.....	44
3.3.4. Öz Güven Ölçeği.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi.....	46
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	48
BÖLÜM V	
TARTIŞMA.....	61
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6.1. Sonuç.....	72
6.2. Öneriler.....	72
6.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler.....	73
6.2.2. Psikologlara Yönelik Önleme Amaçlı Öneriler.....	74
6.2.3. Toplum Sağlığı İçin Öneriler.....	75
6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	101
Ek 1.Demografik Bilgi Formu.....	101
Ek 2.Ahlaki Olgunluk Ölçeği	102
Ek 3.Öz Güven Ölçeği	103

Ek 4. Stresle Başa Çıkma Ölçeği.....	104
Ek 5.Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu.....	105
Ek 6. Özgeçmiş.....	107
Ek 7.İntihal Raporu.....	108
Ek 8.Etik Kurul Onay Raporu	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 2. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği Puanlarının Normallik Testleri	46
Tablo 3. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği Puanları.....	49
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 5. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği Puanları.....	50
Tablo 6. Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 8. Öğrencilerin Programına Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 9. Öğrencilerin Üniversite Öğrencilik Süresine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 10. Öğrencilerin Özgüven Ölçeği Puanları.....	55
Tablo 11. Öğrencilerin Yaş grubuna Göre Özgüven Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması...55	
Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özgüven Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması....56	
Tablo 13. Öğrencilerin Programına Göre Özgüven Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması...56	
Tablo 14. Öğrencilerin Üniversitede Öğrencilik Süresine Göre Özgüven Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 15. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği Puanları arasındaki Korelasyonlar.....	59
Tablo 16. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği Puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu.....	60

Şekiller Dizini

Şekil 1. Örneklem Sayısının Belirlenmesi.....	42
--	-----------

BÖLÜM I

GİRİŞ

Modern toplumlarda kaçınılmaz bir olgu olarak görülen stres (Hung, 2011), bireylerin fiziksel veya psikolojik zorluklarla karşılaşması durumunda ortaya çıkan psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2002). Hayatın farklı zamanlarında ve farklı alanlarda ortaya çıkan stres aşırı hale geldiğinde çeşitli hastalıklara ve gerilimlere yol açmakta, bireyin dikkatini ve enerjisini tüketebilmektedir. Ancak stresin temel kaynağı belirlendikten sonra bunları kontrol altına almak veya stres kaynaklarını etkin bir şekilde kontrol altında tutmak için stratejiler geliştirmek mümkündür. Üniversite dönemi bağımsız, yetişkin yaşamına geçiş anlamına geldiği için stresli bir dönemdir (Teixeira, Brandão, & Dores, 2021). Yeni ilişkiler kurma, seçilen programla ilgili yeni çalışma alışkanlıkları geliştirme, fazla çalışma ile başa çıkma, zaman yönetimini öğrenme ve sıklıkla ikamet yerini değiştirme zorunluluğu anlamına geldiğinden, bu dönem birçok öğrenci için stresli olabilmektedir (Beiter, et al., 2015). Bu doğrultuda stresin kuşkusuz öğrencilerin yaşamlarının bir parçası olduğu ve üniversite yaşamının talepleriyle başa çıkma biçimlerini etkileyebileceği söylenilebilir. Günlük sorumlulukları, strese yol açan sayısız zorluk içermektedir (Pariat, Rynjah, Joplin, & Kharjana, 2014). Şimdiye kadar yürütülen çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrenciler arasında ruh sağlığı problemlerinde bir artış olduğunu göstermektedir (Son, Hegde, Smith, Wang, & Sasangohar, 2020). 2020 yılında dünyada ortaya çıkan salgınla birlikte stres ve nedensel faktörlerinin de olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Özgüven; kişinin farklı yaşam evreleri boyunca davranışlarını etkileyen ve normal kişiliğin bir göstergesi ve psikolojik ve sosyal uyumun bir özelliği olarak kabul edilen önemli bir kişilik özelliğidir (Abouserie, 1994). Kendine güven kavramı kişilik gelişimi ve psikolojik istikrarla ilişki içerisindedir. Dolayısıyla kendine güven esenlik, mutlulukla da ilişkilidir. Yaşam geçişleriyle ilgili stresörlerin benlik saygısını aşındırma kapasitesine sahip olacağı öngörülmektedir. Olumlu kişilik özellikleri, benlik saygısı

düzeyleri ile önemli pozitif ilişkilere sahipken, psikolojik sıkıntı belirtileri ve işlevsel bozulma ile olumsuz ilişkilere sahiptir. Ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarda yetkinlik olarak tanımlanan ahlaki olgunluğun (Kohlberg, 1984) olumlu kişilik özelliklerini pekiştireceği düşünülmektedir. Uzun süreli stres sürecinde olumlu kişilik özellikleri ve ahlaki olgunluk öğrencileri daha fazla sıkıntıya, daha fazla işlevsel bozulmaya ve daha düşük benlik saygısına yol açabilecek psikolojik sıkıntılardan koruyabilmektedir (Besser & Zeigler, 2012). Üniversite öğrencilerinin yaşayabileceği stresle her öğrenci de farklı baş edebileceği ve bu farklılıkta öğrencilerin özgüven dereceleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Bu araştırmada üniversite öğrencileri üzerinde çalışılması planlanmıştır. Günümüzde dünyayı etkisi altına alan salgının ortaya çıkardığı yeni normaller çerçevesinde düşünüldüğünde eğitim hayatının kesintiye uğrayarak çevrimiçi platformlarda sürdürülmesinin üniversite öğrencilerinde stresi artırabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada bu stres ele alınmazsa öğrencilerin akademik performanslarını, duygusal ve sosyal refahlarını, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle stresle başa çıkma çalışmalarının yükseköğretimde önemli bir etkisi olacaktır (Mehta, Newbold, & O'Rourke, 2011). Yapılan birçok araştırma stresle baş etme yöntemleri ve özgüven seviyeleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ahlaki olgunluğun dâhil edildiği araştırmalara pek rastlanılmamıştır. Bu çalışmadaki amaç, üçüncü değişkeni ekleyerek daha önce yapılmış çalışmaları genişletmek, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir.

Bu düşünceden yola çıkılarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1 Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk, stresle baş etme ve özgüven becerileri sosyodemografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin ahlaki olgunluk, stresle baş etme ve özgüven değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler mevcut mudur?
3. Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanları Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrenciler özellikle üniversiteye yeni başladıklarında kendilerine yüklenen yeni taleplere uyum sağlamaya çalışırlar. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, birçok öğrencinin bu stresörlerle başa çıkmakta zorlandığını ve öğrenciler arasında stres insidansının arttığını göstermektedir (Gallagher, 2009; Mackenzie, et al., 2011). Özgüven kavramı kişinin benlik saygısı, mutluluğu ve psikolojik iyi oluşuyla ilişkilidir (Santos, Magramo, Oguan, & Junnile, 2014). Benlik saygısı düzeyi ile olumlu kişilik özelliklerinin arasında pozitif bir ilişki olduğu ve ahlaki olgunluğun olumlu kişilik özelliklerini güçlendireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada üniversiteye geçiş öğrencilerin yaşamlarında önemli stres yaratan, sıkıntıları artıran ve özgüvenlerini düşüren bir dönem olarak ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin her birinin meydana gelen stres verici durumla farklı şekillerde başa çıktığı ve bu farklılıkta öğrencilerin özgüven seviyeleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin belirleyici değişkenler olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemek ve ahlaki olgunluk ve öz güven arasındaki ilişkinin stresle baş etme üzerinde etkisinin değerlendirilmesidir. Ayrıca stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluğun kişisel özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlk kez bir üniversiteye gitmek, birçok yeni üniversite öğrencisi için stresli bir deneyim olabilmektedir. Çoğunlukla yeni üniversite öğrencileri ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemlerinde üniversite eğitimine başlamaktadırlar. Aslında, beliren yetişkinlik terimi Arnett (2000) tarafından sanayileşmiş ülkelerde yüksek öğretimin (veya yetişkinlik için başka bir hazırlığın) üstlenildiği zaman meydana gelen kültürel olarak inşa edilmiş uzun ergenlik dönemini tanımlamak için önerilmiştir. Bu dönemdeki bireyler 18-25 yaş aralığındadır ve kimlik arayışı içinde oldukları için kendilerini ergen veya yetişkin olarak görmeme eğilimindedirler. Bu yaş aralığındaki bireyler birçok rol üstlenebilir (örneğin, üniversite eğitimi, tam zamanlı iş bulma) ve kendi ailelerinden bireyleşmeye çalıştıkları bir süreci içermektedir (Arnett, 2000). Bu nedenlerden dolayı üniversite hayatı, bir insanın genellikle ergenlik döneminde başlayan hayatındaki en parlak ve unutulmaz deneyimlerden biridir. Bir ergeni, zenginleştirerek yetişkinliğe hazırlayan canlı çevreden, arkadaşlardan ve çeşitli akademik ve ortak müfredat etkinliklerinin olduğu yer üniversitedir (Feld, 2011). Daha yakından bakıldığında, üniversite öğrencisi günlük yaşamında bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır. Üniversite öğrencileri, başarılı ve sürekli değişen başa çıkma stratejisi gerektiren önemli miktarda strese maruz kalmaktadır (Keerthi & Madhuri, 2020). Bu

stresörler, gelişmek ve başarılı olmak, ekonomik zorlukların üstesinden gelmek için çevre tarafından uygulanan iç ve dış baskıları, belirsiz gelecekle ilgili endişeleri, toplumsal sorunları ve fırsatları içermektedir (Womble, 2003). Bireyler yetişkinliğe geçiş yaparken bu üniversite yaşamının yabancılığı; bireyin kişisel güvenliğini, kabul edilme ihtiyacını, rahatlık ihtiyacını ve sosyal destek ağını zorlayabilmektedir (Beck, Taylor, & Robbins, 2003). Bu heyecan verici ve canlı bir üniversite hayatı fikri, strese katkıda bulunan bu zorluklar tarafından etkilenebilmektedir. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin stresi aile sorunlarıyla ilişkilendirilerek, öğrencilerin öğrenme becerilerinin ve akademik başarılarının aile sorunlarından etkilendiğine dair sonuçlar bulunmuştur (Chew, Rogers, & Yassin, 2003). Özellikle ortaya çıkan salgınla birlikte eğitim sürecinin aksaması ve yeni çevrimiçi platformlara taşınması sonucu yaşanan belirsizliklerin öğrencileri üzerindeki yıpratıcı etkisi düşünüldüğünde öğrencilerin stresle nasıl baş ettikleri ve stresin özgüven ve ahlaki olgunluk üzerindeki etkilerinin iyi bilinmesi önemlidir. Araştırmada elde edilecek bulguların ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

-Bu araştırma 2021-2022 yılı ile sınırlıdır.

-Araştırmanın verileri kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

-Araştırmanın örneklemi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören ana dili Türkçe olan 384 kadın ve erkek öğrenci ile sınırlıdır.

-Çalışmanın kesitsel olması, gönüllü katılımı yapılan bir çalışma olması genelleme yapmayı zorlaştırmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar baz alınarak yapılmıştır.

-Bu araştırmada kullanılan Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmede yeterli olduğu,

-Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin bireylerin stresle başa çıkma durumlarıyla ilgili bilgi vermede yeterli olduğu,

-Öz-Güven Ölçeğinin bireylerin kendilerine olan öz güvenleriyle ilgili bilgi vermede yeterli olduğu,

-Yapılacak anket formlarındaki sorulara katılımcıların içten ve dürüst cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Ahlaki Olgunluk: Bireyin ya da toplumun ahlaki ilkeler çerçevesinde iyi ya da kötü davranışlar hakkında makul ve mantıklı kararlar alabilmek için içinde bulunduğu gelişme düzeyi (Oğuzkan, 1981).

Öz-Güven: Bir kişinin benlik değeri imajıyla ve insan faaliyetinin tüm yönlerinde kendine güveniyle ilgili psikolojik bir özelliktir (Rosenberg, 1965).

Stres: Vücudun uyum sağlamak için karmaşık bir davranışsal ve fizyolojik tepkiler ağı aracılığıyla kurulan homeostazın tehdidi veya algılanan tehdit durumu (Chrousos, 2009).

Stresle Başa Çıkma Stratejileri: Davranışsal, fiziksel, dışsal faktörler, duygusal, ruhsal ve bilişsel stratejileri içeren başa çıkma mekanizmaları olarak adlandırılmaktadır (Everley & Lating, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Üniversite Gençliğinin Türkiye Nüfusu İçindeki Yeri

Bir toplumdaki gençlik kesimi literatürdeki yaygın görüşe göre 15-24 yaşları arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Ülkemizdeki 15-24 yaşları arasındaki gençlerin sayısı 2020 yılı istatistiklerine göre yaklaşık 12 milyon kadardır. Bu sayı toplam Türkiye nüfusunun %15,4 kadarını oluşturmaktadır. Genç nüfusun %51,3'ünü erkek nüfus, %48,7'sini ise kadın nüfus oluşturmaktadır. Genç nüfus yaş grubuna göre incelendiğinde %19,8'inin 18-19 yaş grubunda, %31,3'ünün 20-22 yaş grubunda ve %20,4'ünün ise 23-24 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Üniversite ve yüksek okullarda öğrenimlerini sürdüren genç nüfusun sayısı yaklaşık dört yüz bin kadardır. Belirtilen yaş dilimi içerisindeki bu gençlerin 18-24 yaş grubundaki genç nüfus içindeki oranı %4,4 kadardır. Bu oran genç erkeklerde %4,2 iken genç kadınlarda %4,7'dir. Yükseköğretim net okullaşma oranı cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerde bu oran %44,0'dan %41,9'a düşerken kadınlarda %47,4'den %46,4'e düşmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020).

Üniversite yaşamı beraberinde birçok yenilikle birlikte bir takım stres faktörlerini de beraberinde getirmektedir. Genellikle 18-24 yaş aralığını kapsayan bu dönemde özellikle birey olma yolunda ilk adımı oluşturan üniversite öğrencisi bu dönemde ne tam anlamıyla bir yetişkin ne de tam anlamıyla bir çocuktur. Çocukluktan çıkmış yetişkinlik yolunda ilerlerken kendi kimliğini bulma, topluma uyum sağlama ve evrensel değerleri benimseme arayışındadır. Bu dönemde ailenin etkisi azalarak değerler sisteminde akran ilişkileri ön plana çıkmaktadır (Gimey, 2017).

Her doğum sancılıdır. Bireyin bu dönemi ikinci bir doğum olarak düşünüldüğünde kendi doğumunu kişinin kendisinin gerçekleştirmesi beklenmektedir. Üniversitenin ve bireyleşmenin yarattığı bu sancılı döneme ek olarak günümüzde dünyayı etkisi altında alan salgın nedeniyle yaşanan belirsizlikler, korkular ve daha pek çok yeni normalin özellikle toplum içerisindeki en sancılı dönemlerini yaşayan üniversite öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Ahlak

Türk Dil Kurumu (2019)'na göre; bir toplumda yaşayan bireylerin uyması gereken davranış biçimleri ve kuralları ahlak olarak tanımlanmaktadır. Kılıç (1992)'a göre ahlak; huy, hal ve hareket tarzı gibi anlamlara sahiptir. İnsanın karakter yapısını ifade etmektedir ve zamana, kültüre ve toplumlara göre değişmeyen zorunlu davranış kurallarının yanı sıra insanların iradesine odaklanmaktadır. Nitekim Aydın (2010)'nın da vurguladığı gibi ahlak, insanın amaçlarını gerçekleştirmek için kendi iradesiyle iyi, güzel ve olumlu davranışları seçmesi ve elde etmesi anlamındaki inanç ve düşünce sistemidir. Kötü, olumsuz ve çirkin davranışlardan uzaktır.

Ahlak kavramına girdikten sonra ahlaki olgunluk kavramı üzerinde durmak gerekir. Yüksel (2012)'e göre ahlaki olgunluk; insanın ahlaki gelişimde ulaşabileceği en yüksek ahlak düzeyi olarak tanımlanırken, Şengün ve Kaya'ya (2007) göre ise ahlaki olarak kabul edilen duygu, düşünce ve davranış çerçevesinde bireyin en üstte olması olarak yorumlanmaktadır. Bir başka açıdan Oğuzkan (1981) ahlaki olgunluğu, bireyin ya da toplumun ahlaki ilkeler çerçevesinde iyi ya da kötü davranışlar hakkında makul ve mantıklı kararlar alabilmek için içinde bulunduğu gelişme düzeyi olarak değerlendirmektedir. Çekin (2013)'e göre ahlaki olgunluk; duygu ve düşünce gibi ahlaki özellikler açısından yetkin olmak demektir. Ahlaki olgunluğu başka bir bakış açısıyla yorumlayan Lickona (1991), kişinin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarında görülen ahlaksızlığı ve sapmayı anında vicdanen hissedebilmesini tetikleyen mükemmellik düzeyi olarak görmektedir. Ahlaki olgunluk aynı zamanda bireyin, oluşum aşamalarında etkili olan mantıksal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirerek, ahlaki bakış açısına en üst düzeyde uygun bir tutum ve tavır geliştireceği bir olgunlaşma sürecidir (Tekin, 2017). Bu bağlamda Fukuyama (1998), ahlaki olgunluğun ahlaki değerlerin benimsenmesini, bunların vicdanda yer almasını ve kalıcı olarak burada yerleşmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır ve ahlaki olgunluğa erişebilmek için sadece ahlaki olgunluğa erişmenin yeterli olmadığına dikkat çekmektedir. Duygu, düşünce ve yargı olarak ahlaki değerleri benimsemek, benimsenen değerleri ise tutum ve davranış olarak benimsemek, düşünce ve davranış açısından bir bütünlük ve tutarlılık oluşturmaktadır.

2.2.1. Ahlaki Gelişim

Ahlaki gelişim Onur'a (1991) göre, çocukların tutum ve davranışlarını değerlendirebilmeleri, doğru ya da yanlış konusunda yargıda bulunabilmeleri ve eylemlerini yönlendirebilmeleri için ilkeler edinme sürecidir. Senemoğlu (2002), ahlakın gelişimini toplumun değerlerine koşulsuz

bir kabul olarak değil, toplumla etkin uyumu sağlayan bir değerler sisteminin yaratılması olarak göstermektedir.

Küçüklüğünde ahlaki yargısı yüzeysel olan çocuk büyüdükçe genişleyen çalışma belleği ve sosyal rol alma fırsatları ile ahlaki değerlerin içsel veya altta yatan anlamının olgun bir şekilde anlamaya başlar. Ahlaki gelişimi nispeten olgun bir düzeye ulaşan çocuk, örneğin, arkadaşlığın temelindeki güveni korumak için bir arkadaşına verdiği sözü tutması gerektiğini veya karşılıklı saygının herhangi bir ilişkinin temeli olduğunu öne sürebilir. Dolayısıyla ahlak gelişiminin temelini çocuklukta bakım verenler tarafından alındığı ve kişilik gelişimi üzerinde önemi bir etkisi olduğu söylenilebilir (Aydın, 2003). Tarih boyunca ahlaki gelişimi inceleyen birçok farklı kuram ortaya atılmıştır.

2.2.1.1. Psikanalitik Kuram Açısından Ahlaki Gelişim

Sigmund Freud tarafından geliştirilen psikanalitik kuramda ahlakın vicdan gelişimine bağlı ortaya çıktığı düşünülürken, ahlaki gelişim id, ego ve süpereo arasındaki denge kavramıyla açıklanmaktadır (Çam ve diğerleri, 2012). Freud, insan ruhunun rasyonel kısmı olan egonun, daha içgüdüsel olan ilkel id'den doğduğunu savunmaktaydı. İd, kişiliğin sözde haz ilkesine göre işleyen bileşenidir ve anında tatmin olmak ister (Şengün, 2008). Ego daha sonra gerçeklik ilkesine yanıt olarak gelişir; başka bir deyişle, bebek hazzı ertelemeyi öğrenmelidir. Süpereo ise zamanla ve kişinin ebeveynleri olmak üzere toplumdan gelen bilgilerle değer yargılarını içeren bir bölüm olarak oluşmaktadır. İnsanın vicdanı olarak görülür ve hayattaki göstergesi suçluluk duygusudur (Freud, 2016).

Freud, üç ila altı yaşlarında çocuğun karşı cinsten ebeveyne karşı cinsel duygular geliştirdiğine inanıyordu. Bu, aile ilişkilerinde bir rekabet ve rekabet unsuru ortaya çıkarmaktadır. Örneğin küçük kız, babasının sevgisi için annesiyle rekabet halindedir. Çocuğun bu çatışmaları çözdüğü dinamikler, erkek çocuklarda ödipus kompleksi ve kız çocuklarda ise elektra kompleksi olarak adlandırılmaktadır. Freud, süper egonun ödipus kompleksinin varisi olduğu benzetmesini yapmıştır (Freud, 1994).

Dört ila altı yaş arası dönemde, çocuğun dış otorite ile çok özel bir çatışmayla karşılaştığı bir bilinç gelişiminde değişiklik olmaktadır. Çocuğun karşı cinsten ebeveyne yönelik libidinal arzuları ve aynı cinsten ebeveyne yönelik rekabetçi ve saldırgan duygular nedeniyle, hoş olmayan duygulanımlar ve düşünceler ortaya çıkmaktadır (Kaya, 1993; Burger, 2006). Çocuk yeni bir savunma mekanizması geliştirerek bu güçlü ve hoş olmayan duygularla

savaşmaktadır. Freud, süperegö hakkındaki formülasyonunun başlangıcından itibaren, ebeveynler ve kültür tarafından çocuğa ideal olarak aktarılanlarla da ilgilenmiştir (Çiftçi, 2003). Dürtülerle çatışmanın, çocuğun narsistik tatminden bir kazanç elde edebileceği bir ideale karşı benliği özel değerlendirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çocuk, kaygı nedeniyle Freud'un cinsel saydığı bu duyguları bastırır ya da bilinçten uzaklaştırır ve karşı cins ebeveyni ile -kızlar anneleriyle, oğlanlar babalarıyla- özdeşleşmeyi öğrenir. Bunu yaparken, çocuk bir vicdan veya süperegö geliştirir (Freud, 1997).

Freud, bu gelişim döneminde erkeklerin iğdiş edilme korkuları geliştirdiğine ve kızların erkeklerin penislerini kıskandıklarına inanıyordu, bu da kaygılarının nedeniydi. Erkek çocukların iğdiş edilme korkuları daha büyük olduğu için, çözme görevleri daha zordu ve bu nedenle kızlara göre daha güçlü süperegöler geliştirmişlerdir. Freud (1961), ebeveynlerle erken (ödipal öncesi) özdeşleşmelerden yapılandırılan ve ilişkinin olumlu veya beğenilen yönlerini içeren vicdanın hayati bir yönü ego olarak tanımlamıştır. Bu konudaki kavramsal netlik, "ego ideali" genellikle psikanalizde, kişinin ne yapması gerektiğine ilişkin içselleştirilmiş ideallere göre ahlakı düzenleyen zihinsel yapı olarak ele alınmaktadır. Bu idealler genellikle misilleme veya düşmanlık tehditlerinden ziyade sevgiye dayanmaktadır. Bu ahlaki düzenleme biçiminin köklerinin, küçük çocuğun ebeveynleriyle olan doğal günlük deneyimlerinde yatmaktadır (Emde, 1992).

Psikanalitik teori, daha sonraki süperegö gelişimi ile ilgili erken yapıların etkilerine giderek daha fazla işaret etmiştir. Ferenczi (1927), tuvalet eğitimi döneminde ebeveyn taleplerine genel bir uyum biçiminin varlığını ima ederek "sfinkter ahlakını" tanımlamıştır. Anna Freud (1960), gözlemlerine dayanarak, psikiyatrik savunma kavramını, dış dünyadan kaynaklanan ağrıyla (iç dünyayla karşılaştırıldığında) başa çıkmayı içerecek şekilde genişleterek, "saldırganla özdeşleşme", çocuğun cezalandırma tehdidinden kaynaklanan kaygıyı, cezalandırıcı ebeveyn davranışını benimseyerek ele almasıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Çocuk, yetişkin eleştirisini içselleştirdiği ve özeleştirisi olarak kabul etmediği için, Anna Freud bu savunmayı süper egonun habercisi olarak değerlendirmiştir.

Spitz (1957, 1958), ikinci yılda ortaya çıkan belirli bir erken ahlaki yapı önermek için bebeklik gözlemlerini kullanarak çocuğun, Spitz'in erken vicdan gelişiminde bir dönüm noktası olarak kabul ettiği ve genellikle on beş aylıkken ortaya çıkan "anlamsal hayır"ı edinmesi, yeni bir organizasyon düzeyine işaret etmiştir. Birinci yılın sonuna doğru, çocuk yasakları ve emirleri anlamaya başladığında, yetişkinin jestlerinin aynalanmasıyla birlikte

ilkel bir "jestle özdeşleşme" biçimi ortaya çıkararak, yasağın, ses, yüz ve jest ile ifade edilen önemli bir etkiyle, durumlar arasında değişmez bir niteliği olmaktadır. Çocuk, "hayır" cevabını duymakla bağlantılı olarak tekrarlanan hayal kırıklıkları yaşar ve bu eylemler tamamlanmadığı için "hayır" ek bir güce sahip olmaktadır. Çocuk daha sonra bir "tanımlayıcı bağlantı" kurarak, jest ve sözde ebeveyninden "hayır"ı almaktadır. Dolayısıyla da hoş olmayan anılar nedeniyle, "hayır" saldırganlığı ifade etmek için ebeveyne karşı bir araç haline gelmektedir (Soreanu, 2018).

Psikanalitik teorisyenler, ahlaki gelişim için çocuğun standartları ve kuralları öğrenmesini sağlayan erken yapıları varsaymayı faydalı bulmuşlardır. Genel olarak, eylem (yapılacaklar) yönergelerinin yasaklardan (yapılmaması gerekenler) önce öğrenildiği düşünülmekte ve ilk yılın sonundan ikinci yılın ortasına kadar uzanan önemli bir içselleştirme dönemi vurgulanmaktadır. Yapılar hem bilişsel hem de duygusaldır. Ayrıca, ihtiyaç tatmini bağlamında ebeveyn ilişkilerinin içselleştirilmesini içermektedirler. Bu nedenle psikanalitik kuramda id, ege ve süperego kavramlarının dengeli olması ahlaki gelişim için kritik bir değere sahiptir (Şengün, 2008).

2.2.1.2. Bilişsel Kuram Açısından Ahlaki Gelişim

Ahlaki bilişsel gelişim doğal ahlaki gelişimin, normlara giderek daha fazla içsel yönelime doğru bir eğilim tarafından kabaca tanımlanmaktadır. Ahlaki aşamalar, açıkça giderek daha fazla içselleştirilmiş yönelimleri temsil etmektedir. Ancak bu gelişme, dış kültürel normların doğrudan içselleştirilmesi olarak tanımlanamaz (Kohlberg, 1984). Kişi çevresinde değişen durumları algılayarak bilişsel süreçler aracılığıyla değerlendirmektedir. Bilişsel kurama göre ahlaki gelişim süreci de bu bilişsel özelliklere göre farklılık göstermektedir.

2.2.1.2.1. Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim

Piaget, oyun oynayan çocukları gözlemlemenin ve onları kurallar hakkında sorgulamanın, ahlak ilkelerinin nasıl geliştiğini anlamak için gerçekçi bir "yaşam laboratuvarı" sağladığına inanıyordu. Çocuğun Ahlaki Yargısı adlı kitabında (Piaget, 1932/1962) misket oynayan çocukları incelemiştir. Piaget sık sık uygulamalı bir sahte saflık tekniğini kullanarak oyunların kurallarını bilmiyormuş gibi davranmış ve çocuklardan bunları kendisine açıklamalarını istemiştir. Bu sayede çocukların kuralları nasıl anladıklarını anlayabilmiş ve farklı yaşlardaki çocukların kurallar ve oyunla nasıl ilişki kurduğunu da gözlemleyebilmiştir. İlk bakışta Piaget'nin ahlaki gelişimin tüm önemli yönlerini çocukların oyunlarını gözlemleyerek

öğrenebileceğine inanması garip gelebilir. Ancak Ginsburg ve Opper'ın (1969) belirttiği gibi, daha yakından incelendiğinde misket oyununu yöneten kurallar, bir ahlaki sistemin tüm tanımlayıcı koşullarını yerine getiriyormuş gibi görünmektedir.

Kurallar, bireylerin birbirlerine karşı nasıl davrandıklarını kontrol etmektedir. Oyunu oluşturan eylemler açısından birey ve mülkiyet haklarını belirler ve nesilden nesile aktarılan bir kültür ürünüdür. Kurallar büyük ölçüde çocuklar tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle, çocuğun oyun anlayışı çok az yetişkin etkisine tabidir. Oyun teorisi simülasyon yapmak için kullanılabilir. Piaget, büyük ölçüde çocuk oyunlarına ilişkin gözlemlerine dayanarak, çocuğun kuralların ahlaki anlayışını geliştirmesinde dört aşama gözlemlemiştir (Güngör, 2000).

İlk Aşama: Çocuğun bilişleri yalnızca zekâsı açısından kullandığı sensorimotor gelişim dönemini (dört yaşından küçük çocuklar) karakterize etmektedir. Bu aşamada oyun tamamen bireysel bir çabadır ve gerçekten kolektif kurallardan değil, sadece motor kurallardan bahsedilebilir (Piaget, 1965).

İkinci Aşamada: Yaklaşık dört ila yedi yaş arasını kapsamaktadır ve oyun oynamak benmerkezcidir. Çocuklar kuralları çok iyi anlamazlar veya ilerledikçe uydururlar. Ne güçlü bir iş birliği ne de rekabet duygusu vardır (Piaget, 1965; Piaget, 1988).

Üçüncü Aşama: Yaklaşık yedi ila on veya on bir yaşlarını kapsayan bu aşama yeni başlayan işbirliği ile karakterize edilir. Etkileşimler daha sosyaldir ve kurallara hâkim olunur ve bunlara uyulur. Sosyal etkileşimler, oyunun kuralları açısından daha resmi hale gelir. Çocuk hem işbirlikçi hem de rekabetçi davranışları öğrenir ve anlar. Ancak bir çocuğun kuralları anlaması diğerinden farklı olabilir, bu nedenle karşılıklı anlayış hala eksik olma eğilimindedir (Piaget, 1965).

Dördüncü Aşamada: Yaklaşık on bir veya on iki yaşlarını kapsayan bu aşamada iş birliği daha ciddidir ve çocuk kuralları daha yasal bir tarzda anlamaya başlar. Piaget bunu gerçek bir işbirliği aşaması olarak adlandırmaktadır. Çocuk kurallarla ilgili fikir ayrılıklarını çözmekten, yeni kurallar icat etmekten ve bunları detaylandırmaktan hoşlanır. Ancak bilişsel gelişim açısından bu aşama Piaget'nin resmi işlem aşamasıyla örtüşür; dolayısıyla burada soyutlama ve olasılık kaygısı çocuğun hayal gücüne girer (Piaget, 1965).

Piaget'nin ahlaki yargı çalışmaları, hem çocukların ahlaki senaryolara ilişkin yargılarına hem de oyun oynamadaki etkileşimlerine dayanmaktadır. Ahlaki yargılarda bulunmanın ilk

aşaması olan baskı altındaki ahlak aşamasında Piaget, daha küçük çocukların (yaklaşık dört ila yedi yaş arası) ahlakın sabit ve değişmez kurallar olarak görüldüğü bir mutlakiyetçiliği hâkim olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2010). Suçluluk, niyetten ziyade kuralların ihlalinin boyutuyla belirlenir.

Ahlaki yargılarda bulunmanın ikinci aşaması olan kabullenici/işbirlikçi ahlak aşaması, genellikle 10 yaş civarında, çocukların kuralların keyfi olduğunu ve adalet ve eşitlik nedenleriyle karşılıklı rıza ile oluşturulduğunu fark ettikleri zaman gelir. Bu, toplumun yasaları, oyun kuralları ve ailevi davranış standartları için de aynı şekilde geçerlidir. Daha büyük çocuklar, kuralların sabit ve mutlak olmadığını, ihtiyaç duyulduğunda değiştirilebileceğini anlarlar (Senemoğlu, 2010). Piaget bu ikinci aşamaya ahlaki özerklik adını vermiştir. Kuralların ihlali, niyet ve koşullara bağlı olarak değişebilir. Bu aşamada çocuk, eylemleri niyetlere göre değerlendirmeye başlar (Bacanlı, 2011).

Piaget ayrıca ahlaki anlayışın aşamalarının tamamen sağduyulu olmadığını belirtmiştir. Gerçekte, ahlakın aşamaları bir ölçüde birbiriyle örtüşmektedir. Piaget, kızların oynadığı oyunların, kurallar ve seçenekler açısından erkekler ve bilyeleri kadar karmaşık olmadığını bulmuştur. Piaget, hem paralellikleri hem de bazı farklılıkları belirterek iki cinsiyet arasındaki ahlak aşamalarını karşılaştırdığında her iki cinsiyetinde ahlaki gerçeklik ve özerklik aşamalarının olduğunu ancak kızların oyunlarının daha basit olması nedeniyle kesin karşılaştırmaları zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır (Fleming, 2006).

2.2.1.2.2. Kohlberg'e Göre Ahlaki Gelişim

Ahlakla ilgilenen pek çok psikoloğun aksine Kohlberg, felsefeyle uğraşmadan ahlaki anlayışı çalışmanın mümkün olmadığını savunmuştur. Kohlberg çocukları ahlaki filozoflar olarak görürken, Piaget onları küçük mantıkçılar olarak görmüştür. Kohlberg ahlaki çocuklardan belirli ahlaki ikilemleri dikkate almaları isteyerek değerlendirmiş ve çocukların belirli eylemlerin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip vermediğiyle değil, akıl yürütme sonuçlarıyla ilgilenmiştir (Kabadayı ve Aladağ, 2010). Kohlberg (1969), bu ikilemlerden yola çıkarak bugün hala yaygın olarak kullanılan ve kabul edilen altı aşamalı bir bilişsel ahlaki gelişim modeli geliştirmiştir. Modelin tartışılmasını basitleştirmek için bu altı aşama; gelenek öncesi aşama (aşama 1 ve 2), geleneksel aşama (aşama 3 ve 4) ve gelenek sonrası veya ilkeli aşama (aşama 5 ve 6) olarak 3 aşamada sunulmuştur.

Gelenek Öncesi Ahlak: Cezalandırma ve itaat aşaması ile bireysel araçsal amaç ve değişim aşamasını kapsamaktadır. Birey esas olarak kendisi için neyin iyi olduğuna ve cezadan kaçınmak için kurallara uymaya odaklanır (Bacanlı, 2011). Cezadan kaçınmak için yetişkin kurallarına itaatsizliğin sonuçları açısından ahlakı düşünür. Davranışlar, sonuçlarına göre "iyi" veya "kötü"dür veya başka bir deyişle, davranışa ödül ve ceza yön verir (Kohlberg, 1980). Bu aşamadaki çocuk toplumun kurallarını anlamaz.

1. Cezalandırma ve İtaat Aşaması: Kuralların ve otoritenin harfi harfine itaati üzerine olan ahlaki davranışa ait bir yaklaşımdır. Ahlakın herhangi bir üst düzen veya felsefe ile ilişkisi yoktur, daha çok güce sahip olan kişiyle ilişkilendirilmektedir (Senemoğlu, 2005). Çocuğun ebeveynlerinize itaat edin, yoksa bu güçlü otorite figürleri sizi fiziksel olarak cezalandırır anlayışı doğrultusunda çocuk kendi rahatı için cezadan kaçınılması gerektiğini anladığı aşamadır (Çetin Balcı, 2009). Çocuk hala dünyayı başkalarının bakış açısından göremez (Piaget'in benmerkezciliği) ve çocuk gerçekliğin sağduyu gerektirdiğini anladıkça ego ortaya çıkmaya başlasa da davranışa büyük ölçüde Freud'un haz ilkesi (id) rehberlik etmektedir.

2. Bireysel Araçsal Amaç ve Değişim (Enstrümantalizm) Aşaması: Bu aşama kişinin kendi ihtiyaçlarına hizmet edenin ahlaki davranışı tanımladığı yerdir. Kurallar ve otorite, bu aşamada bireye (kendi tahminine göre) adil olanın arkasında durmaktadır (Çetin Balcı, 2009). Kararlar, bireye fayda sağlayan ve yetkililerin yönergelerine uygun olabilir veya olmayabilir, müzakere edilen bir sonuca dayanarak verilmektedir. Çocuk, iş birliğinde karşılıklı yarar olduğunu kabul etmektedir (Aydın, 2011). Çocuk bu aşamada biraz daha az benmerkezcidir, eğer biri başkalarına iyiyse, o zaman sizin için de iyi olacağını kabul etmektedir. "Kısasa kısas" temeli, Freudyen terimlerle, gerçeklik ilkesi bu aşamada daha büyük ölçüde ortaya çıkmıştır.

Geleneksel Ahlak: Karşılıklı kişilerarası beklentiler, ilişkiler ve uyum aşaması ile sosyal gelenekleri sürdürmek ve vicdanın korunması aşamasını kapsamaktadır. Bireyler diğerlerinin davranışlarına ilişkin görüşlerinin farkındadırlar ve uyum sağlayacak şekilde hareket etmektedirler (Tokdemir, 2007). Bu düzeyde çocuk sosyal kuralları kavramaya başlayarak doğru ve yanlış konusunda daha objektif bir bakış açısı kazanmaktadır. Freud bu seviyeyi süperego gelişimi veya bir vicdanın oluşumu ile eşitlemektedir. Bu aşamalarda Piaget'nin benmerkezciliği büyük ölçüde veya tamamen ortadan kalkmıştır.

3. Karşılıklı Kişilerarası Beklentiler, İlişkiler ve Uyum Aşaması: Bireyin kendisinden çok başkalarını vurgulamaya başladığı yerdir. Kurallara itaat burada hala birincil motivasyon

kaynağı, ancak başkalarının iyiliği artık alınan kararların ahlakında daha büyük bir rol oynamaktadır. Bu aşama ile bir önceki aşama arasındaki temel fark, karar verirken başkalarının dikkate alınmasıdır (Şişman, 2002). İyi davranışta en önemli motive edici faktör, çocuğa en yakın olanlardan gelen sosyal onaydır.

4. Sosyal Gelenekleri Sürdürmek ve Vicdanın Korunması Aşaması: Bireyin yalnızca diğer belirli kişilere değil, topluma karşı sorumluluğunu da dikkate aldığı aşamadır. Bu aşamada kişinin ahlaki davranışı yönlendiren bir görev duygusu, otoriteye saygısı ve sosyal düzeni sürdürmesi vardır. Bu düzen duygusu, genel olarak topluma yakın olanların ötesinde genelleşir. Burada "görevini yapmak" kavramı çok önemlidir (Selçuk, 2005).

Gelenek Sonrası Ahlak: Öncelikli haklar ve sosyal sözleşme veya fayda aşaması ile evrensel etik ilkelerin aşamasını kapsamaktadır. Bireyler yasalara, kurallara veya sonuçlara bakılmaksızın evrensel ahlaki davranış ilkelerine uygun ilkeli bir şekilde hareket etmektedirler (Kohlberg, 1969). Kohlberg ahlaki gelişimin en azından kısmen içselleştirme süreçlerinden ayırt edilebilen doğal bir yapıcı süreci temsil ettiğini iddia etmiştir. Bu düzeyde vurgu artık geleneksel, toplumsal ahlak standartları üzerinde değil, daha çok kişisel veya idealleştirilmiş ilkeler üzerindedir.

5. Öncelikli Haklar ve Sosyal Sözleşme veya Fayda Aşaması: Kararların bazı temel hakları, değerleri ve toplumla yasal sözleşmeyi koruma endişesine dayalı olarak alındığı yerdir. Buradaki ahlaki davranış, diğer gruplarla/diğer gruplarla bir "toplumsal sözleşme"nin farkındalığını içermektedir. Bu aşamadaki anlayış, yasaların, kuralların ve düzenlemelerin tüm vatandaşların karşılıklı yararı için yaratıldığıdır. Adil olmayan yasalar değiştirilmelidir (Can, 2007). Bu aşamadaki insanlar eylemde demokrasiyi anlar ve inanırlar.

6. Evrensel Etik İlkelerin Aşaması: Evrensel etik ilkelerin var olduğuna ve herkesin bunlara uyması gerektiğine inanıldığı aşamadır. Kanunlar, haklar ve sosyal sözleşmeler, bir toplumun kanunu veya örf ve adetleri nedeniyle değil, evrensel ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Bu aşamada, kişinin etik pratiği, etik yön için bir organizasyona veya topluma dayanmaz. Belirli bir davranışın ahlakını belirlemek için adalet ve eşitlik gibi evrensel ilkelere güvenilmektedir (Tokdemir, 2007). Doğru ve yanlış, kurallar ve yasalar tarafından değil, doğru davranışın ne olduğu üzerine bireysel düşüncelerle belirlenir. Burada Kant'ın, doğru ve yanlışın sonuçlara bakılmaksızın herkese eşit olarak uygulandığı teorisiyle benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Fakat esasen, kişisel etik değerler (örneğin, tüm yaşamın kutsal olduğu inancı) tüm yasa ve sözleşmelerden önce gelir. Başka bir deyişle, yasalar ancak kamu yararına hizmet ettikleri

sürece faydalıdır. Kohlberg, bu aşamaya gerçekten çok az insanın ulaştığına inanmaktaydı (Aydın, 2011).

Kohlberg (1971)'e göre, ahlaki gelişimdeki "giderek artan içsel yönelimi", yalnızca hâkim kültürel normların doğrudan içselleştirilmesinin bir sonucu olarak yorumlamak bir hatadır. Yönelim, doğal gelişimin olgun bir ürününü temsil etmektedir. Doğal ahlaki gelişim, yüzeyselden derin ahlaki yargıya bir ilerleme olarak nitelendirdiğimiz ahlaki yeterliliğe doğru hareketi gerektirmektedir (Kohlberg, 1971). Kohlberg'in teorisi, ahlaki anlayışa uygulandığı şekliyle (Piaget'e göre) gerçekten bilişsel gelişimden biridir, çünkü o, çocukların ahlaki ilkelerini öncelikle onlar hakkında düşünerek geliştirdiklerine inanmıştır (Katılmış ve diğerleri, 2010). Kohlberg, ne ebeveynler ne de akranlar yeni düşünme biçimleri öğretmediği için ahlaki anlayışın öncelikle sosyal adetlerin öğrenilmesinden kaynaklandığına inanmıyordu. Kohlberg'in (1958) temel teorisini formüle ettiği doktora tezi, çoğu sonraki birkaç on yıl boyunca boylamsal araştırmasında çalışmaya devam ettiği 84 erkek çocuk üzerinde çalışarak olarak metodolojisini geliştirmiştir. Araştırmaları sonucunda programından altıncı aşamayı çok az insan ulaşabildiği için çıkarmıştır. Ortalama bir insanın beşinci aşamaya bile ulaşmadığı, gelenek sonrası ahlakın, yetişkinler arasında bile nadir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerinde olduğu gibi, Kohlberg de aşamalarının belirli kültürel ideallerden ziyade genel düşünce kalıplarına atıfta bulunduğundan dolayı görgü ve ahlak açısından kültürlerdeki farklılıklara rağmen evrelerinin evrensel olduğuna inanıyordu (Rest, Turiel & Kohlberg, 1969; Kohlberg & Hersh, 1977). Örneğin, Şanghay'da birinin babasına saygısızlık etmesi Nova Scotia'dakinden daha ciddiye alınıyorsa, bu, bu iki kültürde çocukların bu tür davranışlar için verilen cezanın ciddiyetine ilişkin inançlarını farklı şekilde etkileyebilir, ancak akıl yürütme süreçleri yine aynı olacaktır. Ancak yine de, aşamaların altında yatan düşüncenin kendisi kültürler arasında farklılık gösterebilir. Kohlberg'in gelenek sonrası ahlak kavramları, aydınlanmanın bireycilik, özgürlük ve haklar değerlerine dayanan Batı felsefi ideallerini yansıtmaktadır. Kohlberg'in kendisi, son iki aşamanın evrenselliğini sorgulayarak incelediklerinin çoğunun bunlara nadiren ulaştığını görmüştür (Aydın, 2011). Özellikle gelenek sonrası 6. aşaması, ortalama insanı değil, Sokrates, Buda, İsa, Gandhi ve benzerleri gibi seçkin bilgelerin erişebildiği felsefi bir ideali temsil etmektedir.

Bağımsızlığa yüksek değer veren bireyci kültürlerin (Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Batı Avrupa gibi) aksine, kolektivist kültürler grup (aile, topluluk veya şirket) içinde uyum

ve karşılıklı bağımlılığa değer verir ve bu endişeler genellikle bireyin sahip olduklarından daha ağır basar. Dolayısıyla, bu farklı değerlere dayalı olarak ahlaki akıl yürütmede farklılıklar beklenebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bazı köy merkezli tarım veya avcılık/toplayıcı kültürlerde 4. aşamaya bile ulaşamayabilir. Burada, bir kişiyi hukuksal anlamda adalet anlayışına dayalı olarak daha yüksek bir ahlak düzeyine (örneğin 4. aşama) yerleştiren Kohlberg'in puanlama sistemi, farklı kültürel algılar bağlamında bakıldığında kusurlu görünecektir. Kohlberg'in orijinal çalışmasındaki diğer önemli bir konu sadece erkekler üzerindedir (Ekşi, 2006).

2.2.1.2.3. Carol Gilligan'a Göre Ahlaki Gelişim

Gilligan kadınların ve erkeklerin ahlaki anlayışlarının farklılık gösterdiğini savunmuştur. Buna göre erkekler, kurallara ve soyut adalet ilkelerine dayanan bir ahlakla ilgilenirken, kadınların ahlak anlayışının özen ve şefkate dayandığını iddia etmiştir (Gilligan, 2003). Özen gösterme ahlakını Kohlberg'in adalet ahlakı ile karşılaştırmış ve Kohlberg'i denklemin sadece bir tarafını, yani eril olanı vurguladığı için eleştirmiştir (Çam ve diğerleri, 2012). Kohlberg'in ölçeğiyle ölçüldüğünde ahlaki gelişimde bu şekilde eksik görünenler arasında öne çıkanlar, yargıları onun cinsiyet aşaması dizisinin üçüncü aşamasını örnekliyor gibi görünen kadınlardır. Bu aşamada ahlak, kişilerarası terimlerle kavranır ve iyilik, başkalarına yardım etmek ve onları memnun etmekle eşitlenir. Kadınların "iyiliği", başkalarının ihtiyaçlarına karşı gösterdikleri özen ve duyarlılık, onları ahlaki gelişimden yoksun olarak gösteren unsurlardır (Megep, 2013). Bununla birlikte, ahlaki gelişimin Kohlberg'in versiyonunda, olgunluk kavramı erkeklerin yaşamlarının incelenmesinden türetilmekte ve gelişmelerinde bireyleşmenin önemini yansıtmaktadır. Bu nedenlerden dolayı Gilligan, Kohlberg'in ölçeğinin kadınlara karşı sistematik olarak ayrımcılığa neden olduğuna ve genel olarak kadınları ahlak ölçeğinin altına yerleştirdiğini varsaymıştır.

Gilligan (1982) Freud'un ahlak gelişimi üzerine olan teorisini süperegonun ya da vicdanın oluşumunu hadım edilme kaygısına bağladığı ve kadınların net bir ödipal çözüm için itici güçten doğaları gereği yoksun oldukları sonucu ortaya çıktığından dolayı eleştirmiştir. Kadınların süperegosu –ödipus kompleksinin varisi- tehlikeye atılmış ve kadınlar için etik olarak normal olanın seviyesi erkeklerde olduğundan farklı olduğunda dair gözleminden, Freud, kadınların erkeklerden daha az adalet duygusu gösterdiği ve büyük zorunluluklara boyun eğmeye daha az hazır oldukları sonucuna varmıştır. Açıkça Freud, erkekleri en azından adalet anlayışları açısından daha rasyonel ve daha etik görüyordu. Buna karşılık, kadınları

duygulardan daha kolay etkilendiğini savunarak bu durumun, kadınların ahlak anlayışlarında erkeklere kıyasla eksik oldukları anlamına geldiği sonucuna ulaşmış ve Gilligan tarafından cinsiyet eşitsizliği yönünden eleştirilmiştir.

2.2.1.3. Skinner ve Bandura'ya Göre Ahlaki Gelişim

Skinner (1971), ahlaki gelişimi bir davranışçının bakış açısından ele almıştır. Ahlaki davranışın çocuğun geçmişteki koşullanmalarını yansıttığını ve çocuğun ahlakı sosyal pekiştirme (ödülleri ve cezalar) yoluyla öğrendiğini savunmuştur (Mills, 2007). Sosyal onay veya aşığılama, önce çocuğun ebeveynleri tarafından, daha sonra okullar ve yasal ve dini kurumlar dahil olmak üzere güçlü sosyal kurumlar tarafından sağlanır. Skinner, davranışçı eğilimlerine sadık kalarak ahlaki davranışı karakterden kaynaklanan bir davranış olarak değil, sadece sosyal koşullanmaya verilen tepkiler olarak görmüştür (Skinner, 2001).

Bandura ise şimdiye kadar tartışılan diğer teorisyenlerden çok daha fazla ahlaki gelişimin sosyal yönlerini vurgulamıştır (Bandura, 2001). Çocukların öğrenmesinin çoğunun, gözlemsel öğrenme veya modelleme adı verilen bir süreç olan başkalarını gözlemleyerek olduğunu göstermiştir. Bandura, ahlak dâhil her türlü davranıştaki cinsiyet farklılıklarının büyük ölçüde yetişkinlerin ve akranların eylemlerini gözlemleyerek uygun rollerin öğrenilmesinden kaynaklandığını savunmuştur (Bayrakçı, 2007).

Her toplumda kadın ve erkeğin farklı rol beklentileri vardır. Role uygun olarak kabul edilen davranışlar için ödüllendirilirler ve uygunsuz olarak kabul edilen davranışlar için cezalandırılırlar (Bandura,2001). Örneğin, erkek çocuklar ödüllendirilmez ve hatta oyuncak bebeklerle oynadığı için cezalandırılabilir. Ebeveynler, kültürlerinin çocuklarının cinsiyete uygun davranışlarını değerlendirdikleri ilk rol modelleridir, ancak aynı zamanda diğer yetişkinlerden, akranlarından veya televizyon veya film izlemekten de etkilenmektedirler. Çocuklar sadece gözlem yoluyla toplumsal cinsiyet şemalarını öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda ahlakı da öğrenirler çünkü iyi davranışları için ödüllendirileceklerini ve cezalandırılacaklarını ya da en azından ödüllendirilmeyeceklerini anlarlar (Bayrakçı, 2007). Çocuklar geliştikçe, gelişim süreci boyunca öğrendikleri değerleri içselleştirirler. Bandura, insanları Skinner'ın yaptığı gibi tepkisel veya mekanik olarak görmekten ve onları Freud'a göre büyük ölçüde bilinçsiz güçler tarafından yönetildiklerini düşünmekten ziyade, insanları davranışlarını kendi kendilerini düzenleyebilen aktif canlılar olarak görmüştür (Bandura, 2001). Bu nedenle, belirli değerleri güçlü bir şekilde içselleştirmiş olgun insanların,

cezalandırıldıklarında bile inançlarına sadık kaldıklarını savunmuştur (Jambon & Smetana, 2015).

2.2.1.4. Teorisyenlerin Ahlaki Gelişim Konusunda Kısa Bir Karşılaştırması

Turiel (2006, s. 791) davranışçıların ve Freudcuların ahlaki gelişim anlayışlarında indirgemeci olduklarını, çünkü her ikisinin de ahlaki davranışı psikolojik zorlamaların kontrolü altında gördüklerini belirtmiştir. Freudcu görüşte, içselleştirilmiş bir vicdan veya süperego davranışı zorlamaktadır (Freud, 2016). Davranışçı anlayışta ise, eylemler davranış alışkanlıkları tarafından zorlanmaktadır (Bayrakçı, 2007). Buna karşılık, Bandura ve sosyal bilişsel öğrenme teorisyenlerinin yanı sıra bilişsel gelişimciler Piaget, Kohlberg ve Gilligan, çocukları ahlak anlayışları da dâhil olmak üzere kendi gelişimlerinde aktif canlılar olarak görmüşlerdir.

Bandura, çocukların ebeveynleriyle veya başkalarıyla özdeşleşmeyi öğrendikleri (yetişkinlerin "iyi" ve "kötü" davranışlarının) gözlemsel öğrenme veya modellemesini vurgulamıştır (Bandura, 2001). Freud da, çocukların yetişkinlerle özdeşleşmeyi öğrendiklerini düşünmüş, ancak bunun sebebi, ebeveynlerin intikamından korkmalarıydı. Bu nedenle, Freud ve Bandura, ahlaki gelişimdeki özdeşleşme süreçlerini farklı şekillerde vurgulamışlardır. Ancak Freud'a göre ahlak, her zaman bireyin arzuları ("zevk ilkesi") ile toplumun talepleri arasındaki bir çatışmaydı (Freud,2016). Ego, İd ve süperegonun taleplerine aracılık ettiğinden, bu uzlaşma rahatsız ediciydi. Piaget ve Kohlberg ise olayları farklı ele almışlardır. Her ikisi de, sosyal etkileşim yoluyla çocukların başkalarının duygularına yönelik bir empati veya endişe duygusu geliştirdiğini gözlemlemiştir (Ergin ve Yıldız, 2010). Çocuklar oldukça küçük yaşta bile paylaşmanın değerini kendiliğinden öğrenirler. Çocukların ahlaki anlayışları (özellikle Kohlberg için), olumsuz ve kaçınan olmaktan ziyade daha olumlu, hatta özgecil olarak görülebilir. Çocuklar olgunlaştıkça iyi davranırlar çünkü olayları başka birinin bakış açısından görmeyi öğrenerek şefkati öğrenirler ve sadece caydırıcı sonuçlardan kaçınmak için iyi davranmazlar.

Skinner'ın psikolojisinde tipik olduğu gibi, düşünmeye hiçbir rol vermemiştir (Mills, 2007). Ayrıca, Freud'un bilinçli düşünceden ziyade ahlaki gelişimin altında bilinçsiz ödipal kaygıların yattığına dair inancı da tipiktir (Freud, 2016). Buna karşılık, Bandura, Piaget, Kohlberg ve Gilligan, ahlaki gelişimde biliş- düşünce ve yargının rolüne- güçlü bir vurgu yapmıştır (Özen, 2011). Freud ve bilişsel gelişimciler ahlaki gelişim açısından öncelikle aşama teorisyenleri iken, öğrenme teorisi geleneğinde Skinner ve Bandura ahlaki gelişimi aşamalar halinde ele almamışlardır.

2.2.2. Ahlaki Olgunluk

Ahlaki olgunluk, kişinin zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak geliştiği bir olgunlaşma aşamasıdır. Ahlaki davranışın uyum içinde oluşmasında rol oynayan davranışsal yetenekler ve en üst düzeyde içselleştirilmiş ahlaki anlayışla uyumlu bir tutum sergiler (Tekin, 2017). Şengün (2008) ahlaki olgunluğu ahlaki değerlerin benimsenmesi, ahlaki değerlerin kurulması ve etrafta kimse yokken bile kişinin zihninde ahlaki değerlerle uyumsuz davranmayı düşünmemesi olarak gören bir karakter niteliği olarak tanımlamaktadır. Ahlakı değerleri içselleştirebilen bu bireyler ahlakı ihlal etmenin insanlık onurunu kaybetmek kadar tehlikeli olduğuna inanır. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin sorumlu, adil, güvenilir, son derece empatik, kendini kontrol eden, insanlara duyarlı, saygılı ve yasalara saygılı bir vatandaş olması beklenir (Lickona, 1991). Hogan (1974) 'a göre ise bir eylemin ahlaki olup olmadığı bireyin niyetine göre değerlendirilir. Ahlaki olarak olgun olduğu düşünülen bireyler ilgi, istek ve davranışları açısından tutarlıdır (Başar, 2019). Ahlaki olgunluk, gelişim açısından bir insanın ulaşabileceği en yüksek ahlaki seviyedir (Yüksel, 2012). Ahlaki olgunluğa ulaşan bireyler ahlaka uygunluk konusunda duygu, görüş, tutum ve davranışlarında yetkin ve üst düzeydedirler (Çekin, 2013).

Lickona (1991) ahlaki olgunluğu ahlaki düşünce, ahlaki duygu ve ahlaki davranış olmak üzere 3 boyutu bulunduğu bahsetmiştir. Ahlaki olgunluk seviyesine ulaşmak için; ahlaki farkındalık, ahlaki değerleri bilme, perspektif alma, ahlaki muhakeme, karar alma ve kendini tanıma kavramlarını içeren ahlaki düşünce; vicdan, öz-saygı, empati, iyiyi sevme, öz-kontrol ve tevazu hallerini içeren ahlaki duygu ve beceri-yeterlik, istek-irade ve alışkanlıktan oluşan ahlaki davranış önemlidir. Ahlaki davranış, ahlaki duygu ve düşüncenin bir sonucu olarak kişilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde belirleyici olmaktadır (Tekin, 2017; Şengün, 2008).

Ahlaki olarak olgun bireyler, ne olduklarının farkında olanlardır (Mathieson, 2003). Bu tür bireylerin tüm istek ve davranışlarında bir uyum vardır. Bireyler davranışları konusunda bir yükümlülük hissetmezler; iyi ve doğru olanı yapmak, kötü ve yanlış olanı yapmaktan kaçınmak onlar için bir yaşam tarzı meselesidir. Mathieson ahlaki olgunluğa ilişkin yedi unsur tanımlanmıştır: ahlaki eylemlilik, bilişsel yetenekleri kullanma, duygusal kaynakları kullanma, sosyal becerileri kullanma, ilkeleri kullanma, başkalarına saygı duyma ve bir amaç duygusu geliştirmek (Mathieson, 2003). Bu faktörlerin ilki olarak ifade edilen ahlaki eylemlilik, bir şeye karar verme ve bu kararı gerçekleştirmek için harekete geçme yeteneği anlamına gelir. Ahlaki eylemlilik, başkalarının çıkarları doğrultusunda hareket etme

ihtiyacının farkında olma durumudur. Ahlaki olgunluk, bireyin kendini tanması ve başkalarına zarar vermeyen eylemler gerçekleştirmesi için önemli bir temeldir. Ahlaki olgunluğu yüksek insanlar, dünya görüşlerini ve yaşam biçimlerini tehdit etmeden başkalarıyla iyi iletişim kurabilen kişilerdir. Son faktör ise ahlaki olgunluğun son unsurunun yaşamdaki bir amaç duygusu olduğunu belirtmektedir. Maslow ve Rogers açısından ise bu amaç, kişinin kendini gerçekleştirmesi olarak belirtilmektedir (Aydın, 2003). Ancak, çoğu insanın yaşamları boyunca muhtemelen tam ahlaki olgunluğa ulaşamayacağından bahseder. Buradaki unsurlar birbirinden bağımsız olmamakla birlikte her birinin bağımsız bir yönü de vardır. Ahlaki olgunluk, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişim ile iç içedir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında açıkladığı ahlaki evre ve düzeyleri aynı zamanda ahlaki olgunluk düzeyini ifade etmesiyle modern psikolojide ahlaki olgunluk kavramının açıklanmasında kullanılmaktadır (Şengün & Kaya, 2007). Kohlberg ahlaki olgunluk evrelerini gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olarak üç düzey içinde ele alır. Gelenek öncesi düzeyde önemli olan ceza almamak ya da ödülü kazanmaktır. Davranışın yapılmasında önemli olan sonuç olduğundan bireyin ihtiyaçları daha önceliklidir. Geleneksel düzeyde ise kişi bulunduğu aile, okul, toplum gibi yapıların ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda sosyal onay alma amacı taşımaktadır. Geleneksel toplumsal kurallar benimsenmiştir. Son basamak olan gelenek sonrası düzeyde insan haklarının önem kazandığı evrensel değerler önem kazanmaktadır. Kohlberg yaptığı çalışmalarda bu evrenin ahlaki olgunluğa erişmiş insanlarda görüldüğünü vurgulamıştır (Şengün, 2018). Fakat, toplumdaki kişilerin çoğu geleneksel ahlak düzeyi olan ikinci ahlaki gelişim düzeyinde kalırlar ve bu bireylerin çok azı en yüksek ahlaki olgunluk düzeyi olarak tanımlanan gelenek sonrası düzeye geçebilirler. Kohlberg'in teorisinde etkilenen Kant, en yüksek ahlaki olgunluk düzeyine ulaşmak için kişinin eylemleri evrensel ilkelere göre yargılayabilmesi gerektiğini belirtmiştir (Habermas, 1990).

Bilişsel yaklaşıma sahip psikologlar açısından ahlaki olgunluk adil olan ahlaki yargıları verebilme olarak belirtilmiştir. Kural ihlallerinin cezalandırılabilmesi dışı bağımlı dönemden, kuralların her zaman aynı yaptırımlarla cezalandırılmayacağına, kuralların eleştirilebileceğine ve değiştirilebileceğine inanılan ahlaki özerklik aşamasına ulaşılma ahlaki olgunluk olarak görülmektedir (Fischer, 1980). Psikoanalitik yaklaşıma sahip psikologlar açısından kişinin dürtülerini kontrol edebilme ve kişinin suçunu kabul edebilmesi olarak değerlendirilen ahlaki olgunluk, haz ilkesi olan id ve kişiliğin vicdani tarafını olarak id'in arzularını bastırmaya çalışan süperego arasındaki dengeyi gerçeklik ilkesi doğrultusunda değerlendiren egonun

dengeyi kurma çabasıyla oluşmaktadır (Sencer, 2011). Sosyal öğrenme yaklaşımına sahip psikologlar açısından ahlaki olgunluk doğru, adil ve dürüst yargılarda bulunabilme olarak değerlendirilmektedir (Lickona, 1991). Davranışçı ve sosyal bilişsel kurama göre ahlaki olgunluk, bireysel öğrenme ilkesine dayanır ve bu öğrenmeler taklit, ceza, ödül ve davranış mekanizmaları aracılığıyla kazanılır (Çileli, 1981). Öte yandan bireyin öğrendiği davranışların çevresel faktörlerden etkilendiği ve bu davranışların çevreyi de etkilediği varsayılmaktadır (Fischer, 1980).

2.2.3 Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bore ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, Avustralya, İsrail, Yeni Zelanda, İskoçya ve İngiltere'nin farklı bölgelerinde bulunan 7864 üniversite öğrencisinin cinsiyet, yaş, kültür ve eğitim değişkenlerinin ahlaki yargıya etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşı daha yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha yüksek ahlaki yönelime sahip oldukları görülürken özellikle kadınların daha yüksek düzeyde ahlaki yönelime sahip oldukları bulunmuştur. Örneklem grupları arasında bazı kültürlerarası farklılıklar görülmüştür. İsraili üniversite öğrencilerinin ahlaki yönelim düzeyleri yüksek bulunurken, Avustralyalı üniversite öğrencilerinin daha düşük ahlaki yönelim gösterdikleri saptanmıştır. Bulgular doğrultusunda ahlaki yönelim puanının ahlaki ikilemleri çözme konusunda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi cinsiyetler arasında karşılaştırıldığında çoğu çalışmada kadın katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyi erkek katılımcılara oranla daha yüksek bulunmuştur (Şengün, 2008; Çelebi & Sezgin, 2015; Aydemir ve Kaya, 2021). Yapılan bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Çekin, 2013).

Kaya ve Aydın (2011) tarafından yapılan bir çalışmada 660 üniversite öğrencisinin ahlaki olgunluk ve dini inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının kızlarınkine göre daha düşük olduğu bulunurken, öğrencilerin ekonomik durumu ve yaşadıkları yerlere göre dini inanç ahlaki olgunluk düzeyi düzeyleri bakımından önemli bir fark saptanmamıştır. Öğrencilerin buldukları sınıflar bakımından 1. sınıf öğrencilerinin ahlaki puan ortalamaları diğer sınıfta okuyanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca okudukları bölüm açısından ilahiyat bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde okuyanlara göre daha yüksek ahlaki olgunluk

düzeyine sahip olduğu görülürken, ahlaki olgunluk ve dini inanç arasından önemli bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Çekin (2013) tarafından yapılan bir çalışmada 222 öğretmen adayı “ahlaki olgunluk ölçeği” kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının yüksek bir ahlaki olgunluk düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin okudukları bölümün ahlaki olgunluk düzeyinde farklılığa yol açtığı yordandır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileriyle Sancak, Tabakoğlu ve Ayhan (2020) tarafından yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin nispeten daha yüksek ahlaki olgunluk düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 24 yaş üstü öğrencilerin ahlaki olgunluk algısının 18-19 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı ve olumlu şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kapıkıran (2007) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada ise müzik bölümü öğrencilerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha yüksek ahlaki karakter puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Bu farkın estetik ve sanat eğitiminin ahlaki karakteri etkileyebileceği ve kişide empati duygusu oluşumunu kolaylaştırmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmada empatik eğilime sahip öğrencilerin daha yüksek ahlaki karakter puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda empatik eğilimleri daha yüksek olan öğrencilerinde daha fazla ahlaki sözel girişkenliğe sahip oldukları belirtilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile insani değerleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada özellikle geçen ay okunan kitap sayısı ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Akan ve Tatik, 2021). Okunan kitap sayısı arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artış göstermektedir. Bu açıdan, kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin kişilik gelişimi ve genel kültürünü artırarak ahlaki gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışmanın en büyük bulgusu ise üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve insani değerleri arasında pozitif, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğudur. Adıgüzel (2017) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Stres

Stres, farklı koşullar altında farklı insanlar için farklı anlamlara sahiptir. Hans Selye, stres kelimesini biyotıp bağlamında kullanan ve stres kavramını ve fenomenini genel ve spesifik olmayan bir şekilde tanımlayan ilk kişidir. Selye (1936)'ye göre stres; vücudun herhangi bir

talebe spesifik olmayan tepkisidir. Selye (1936), stresin duygusal uyarılma veya sinirsel gerginlikle aynı olmadığını, çünkü stresin insan ve hayvanlarda anestezi altında veya anesteziye tepki olarak ortaya çıkabileceğini ve ayrıca sinir sistemi olmayan bitki ve bakterilerde de ortaya çıkabileceği görüşünü savunmuştur. Selye tarafından kullanılan "stres" kelimesi, daha önce böyle bir kelimenin bulunmadığı diller de dâhil olmak üzere tüm yabancı dillerde kabul edilmektedir. Ona göre; stres kaçınılması gereken bir şey değildir. Sadece hayatta kalmak, yaşamı sürdüren enerji için bir miktar talep yaratmaktadır bu nedenle stresten kaçınılamaz. İnsanın yaşayabilmesi için uykudayken bile, kalbi, solunumu, sindirim sistemi, sinir sistemi ve diğer organları çalışmaya devam etmelidir. Stresten tamamen kurtulma ancak ölümden sonra beklenebileceği görüşünü ortaya koymuştur. Selye (1976)'nin stresle ilgili gözden geçirdiği diğer tanımları ise şunları içermektedir;

-Davranış bilimlerinde stres; kaygı, rahatsızlık, duygusal gerginlik ve güçlüklerle sonuçlanan tehdit algısı olarak kabul edilmektedir.

-Grup durumunda, yapı eksikliği veya güven kaynağının kaybı grubun durumun gerekleriyle başa çıkmasını zorlaştırmakta veya imkânsız kılmaktadır. Bu da liderlik ve kişilerarası davranış sorunu, bir yapı veya yapıyı geliştirme veya sağlama sorunu haline gelmektedir.

-Stres, saf nöroendokrinoloji açısından da tanımlanabilmektedir. Stres adrenokortikotropik hormon ve adrenal glukokortikoidlerin salınımını tetikleyecek herhangi bir uyarıcı olarak tanımlanmaktadır.

Hipotalamus ve beyin sapında stres sistemi bulunmaktadır. Bu sistem kortikotropin salgılatıcı hormon ve arginin-vazopressin peptidi salgılayan nöronları içeren hipotalamusun paraventriküler çekirdeği ve beyin köprüsündeki lokus seruleus, nörotransmitter norepinefrini üretir. İki eleman birbirini döndürerek birbirine bağlanır. Stres sisteminin iki merkezi unsurunun her biri çevresel organları etkiler. Böylece hipotalamusun paraventriküler çekirdeğinde hipotalamik hipofiz adrenal yolu, nörotransmitter norepinefrin sisteminden ise sempatik/adrenomiyelodus sisteminin yolu başlar. Hipotalamusun paraventriküler çekirdeği, ön hipofizde adrenokortikotropik hormon üretimini tetikleyen kortikotropin salgılatıcı hormon ve arginin-vazopressin peptidi üretir. Adrenokortikotropik hormon kanda salgılanır ve adrenal korteksi kortizol gibi glukokortikoidler üretmesi için uyarır. Kortizol, stresli durumlarla başa çıkmak için enerji üretmek için vücuttaki metabolik mekanizmaları uyarıcı katabolik bir hormondur (Chrousos, 2009).

Kim ve Diamond (2002) ise, türler ve paradigmlar arasında geniş çapta uygulanabilecek üç bileşenli bir stres tanımı önermektedir. Birincisi, stres, elektroensefalografi, davranışsal (motor) aktivite veya nörokimyasal (adrenalin, glukokortikoid) seviyeler kullanılarak operasyonel olarak ölçülebilen yüksek uyarılabilirlik veya uyarılma gerektirmelidir. İkincisi, deneyim aynı zamanda caydırıcı olarak algılanmalıdır. Üçüncüsü, kontrol eksikliği olmalıdır. Olumsuz bir deneyim üzerinde kontrol sahibi olmak, deneyimin ne kadar stresli hissettirdiği üzerinde derin bir hafifletici etkiye sahiptir. Kontrol unsuru (ve tahmin edilebilirlik), nihai olarak stres deneyiminin büyüklüğünü ve bireyin stres kaynaklı davranış ve davranış geliştirme duyarlılığını belirleyen değişkendir. Bu nedenle, nörobilişsel stresin büyüklüğü, uyarılabilirlik/uyarılma, algılanan isteksizlik ve kontrol edilemezlik değişkenlerine göre değişkenlik göstermektedir.

Stres, Dünya Sağlık Örgütü tarafından "21" Yüzyılın Sağlık Salgını" olarak adlandırılmıştır ve Amerikan işletmelerine yılda 300 milyar dolara mal olduğu tahmin edilmektedir (Fink, 2016). Yakın tarihli bir ABD araştırmasında, bireylerin %50'den fazlası stresin iş verimliliğini olumsuz etkilediğini göstermektedir (World Health Organization, 2020). 1983 ile 2009 arasında, ABD'deki tüm demografik gruplar arasında stres seviyeleri yüzde 10 ila 30 artmıştır (World Health Organization, 2020).

2.3.1. Stres Kuramları ve Modelleri

Aristoteles, Hipokrat ve diğer birçok filozof ve bilim insanı stresin ve onun olumsuz etkilerinin farkındaydılar. Bununla birlikte, Claude Bernard çok hücreli organizmalardaki hücre ve dokuların stresten nasıl korunabileceğini resmi olarak açıklayan ilk kişidir. On dokuzuncu yüzyılın yarısında, ilk olarak (1859) canlı organizmanın iç ortamının sadece hücrelere besin taşımak için bir araç olmadığına dikkat çekerek, özgür ve bağımsız yaşamın koşulu olan, ortamın sabitliğidir fikrini ortaya koymuştur. Yani hücreler, biyolojik olarak belirlenen ayar noktaları etrafındaki değişiklikleri en aza indirmek için asit-baz, gaz ve iyon konsantrasyonlarındaki ve diğer biyokimyasal modalitelerdeki değişiklikleri tamponlayan ve böylece sabit bir durum sağlayan bir dahili ortam ile çevrilidir. Elli yıl sonra, Harvard'da çalışan Walter Bradford Cannon, organizmadaki sabit durumların çoğunu koruyan koordineli fizyolojik süreçler için homeostaz (Yunanca homoios veya benzeri ve staz veya pozisyondan) adını önermiştir. Cannon, 1932 tarihli "Vücudun Bilgeliği" adlı kitabında "homeostasis" kavramını popülerleştirmiştir (Cannon, 1932).

Cannon (1932), bir hayvanın tehditlere tepkisini tanımlamak için savaş ya da kaç terimini de kullanmıştır. Akut stres tepkisi olarak da adlandırılan savaş ya da kaç kavramı, hayvanların tehditlere sempatik sinir sisteminin genel bir deşarjı ile tepki vermesini ve hayvanı savaşmaya veya kaçmaya hazırlamasını önermiştir. Bu tepki daha sonra Hans Selye tarafından omurgalılar ve diğer organizmalar arasında evrensel bir stres tepkisi olarak kabul edilen genel adaptasyon sendromunun ilk aşaması olarak kabul edilmiştir.

1907 yılında Viyana'da dünyaya gelen ve "stresin babası" olarak da bilinen Hans Selye, stres araştırmalarına 1926 yılında henüz tıp öğrencisiyken çeşitli hastalıkları olan hastalarda aynı belirtilerden birçoğunun görüldüğünü gözlemleyerek başlamıştır. Bu belirtileri vücudun yaşadığı stresli uyarılara ortak bir yanıt olan spesifik olmayan semptomlar olarak açıklamıştır. Laboratuvar fareleri üzerinde yapılan deneylerle birlikte bu klinik gözlemler, Selye'nin uzun süreli strese maruz kalmanın "uyum hastalıkları" ile sonuçlandığını öne sürmesine yol açan adaptasyon sendromu kavramını desteklemiştir. Kronik stres, kimyasalların ve hormonların aşırı üretimine neden olarak, mide-duodenal ülser ve yüksek tansiyon üretmektedir (McEven, 1998). Adaptasyon sendromu hipotezinin daha sonra yanlış olduğu gösterilmiş olsa da stresin bağışıklık sistemi ve adrenal bezler üzerinde önemli etkileri olduğu gerçeğini vurgulaması bakımından oldukça önemlidir. Stresin ilk net tanımını sağlamanın yanı sıra, Hans Selye, homeostazın tek başına stres altında vücut sistemlerinin stabilitesini sağlayamayacağını ilk fark eden kişidir (Schulkin, 2004). 1980'lerde Peter Sterling ve Joseph Eyer tarafından heterostasis terimi fizyolojik adaptif mekanizmaları uyaran ajanlarla tedavi edilerek yeni bir kararlı duruma ulaşıldığı süreç olarak ortaya atılmıştır.

Stres, Profesör Chrousos (2009) tarafından; vücudun uyum sağlamak için karmaşık bir davranışsal ve fizyolojik tepkiler ağı aracılığıyla kurulan homeostazın tehdidi veya algılanan tehdit durumu olarak tanımlanmaktadır. Lazarus ve Folkman (1984), ise birey ve çevre arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımlamaktadır. Kişiler çevresel gereksinimlerdeki yetenek ve becerilerin sayısıyla baş edemeyeceklerini hissettiklerinde stres yaşarlar (Berjot & Gillet, 2011). Stres teriminde, bir negatif (sıkıntı) ve bir pozitif boyut (eustress: psikolojik, fiziksel veya biyokimyasal/radyolojik olarak faydalı stres) bulunmaktadır. Özellikle sağlıklı homeostaz eustress olarak adlandırılırken, strese karşı zayıf adaptasyon tepkisi, allostaz (çevrede değişen koşullara karşı, vücudun kendi içinde değişiklikler yapması ve böylelikle fizyolojik dengesini korumaya çalışması) olarak adlandırılan kusurlu homeostaziye yol açmaktadır.

Lazarus ve Folkman (1984)'ye göre stresli bir olayın tahmin edilmesi ve birey tarafından bir tehdit olarak değerlendirilip değerlendirilmemesi, stresin psikolojik yaklaşımına dâhildir. Kişi, stresli bir olayı, onunla başa çıkma yeteneği, olayın gerekliliklerinden daha az olarak değerlendirildiğinde bir tehdit olarak kabul eder. Algılanan stres, özellikle birey ve çevre arasındaki etkileşimi inceledikten sonra tanımlanır; psikolojik stres, yönetim yöntemlerinin yeterliliğinin yorumlanmasını içerir ve stresin bireyin çevre ile olan ilişkisindeki öznel değerlendirmesinden kaynaklandığı fikrine dayanmaktadır. Birey ve çevre arasındaki bu ilişki iki ana aşamada yaratılmaktadır. Birincil değerlendirme sürecinde kişi, çevreden gelen uyaranların stresli olup olmadığını fark eder. Birey için stresli olarak değerlendirilirse, bir tehdit, bir kayıp veya bir meydan okuma olarak tahmin edilir. İkincil değerlendirmede, birey stresli uyaranla yüzleşebilmek için mevcut olan fiziksel, sosyal, psikolojik ve maddi kaynakların bir değerlendirmesini yapar. Bireyin stresli uyarıcının gereksinimlerini azaltmak için bilişsel ve davranışsal çabalarını da ifade eder. Dolayısıyla stres, bir yandan vücudun stresli uyaranlarla başa çıkmak ve hayatta kalmak için bir savunma-dengeleme mekanizması iken, diğer yandan bireyler tarafından farklı algılanmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984).

2.3.2. Stresle Başa Çıkma

Stres algısı öznel ve değişken bir olgudur. Stresin birey üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine karar veren stresle başa çıkma süreçlerine özellikle dikkat edilmelidir. Stresle başa çıkmak için farklı stratejiler kullanmak, öznel olarak kişisel yetenekleri aşmak olarak algılanan talepleri karşılamak için bilişsel ve davranışsal kaynakları harekete geçirmeyi içermektedir (Yıldız vd., 2015). Başa çıkma sürecinin seyri, kişisel kaynaklara ve sosyal desteğe bağlıdır. Ayrıca sağlık üzerinde olumsuz etkileri olan (madde kullanımı) veya uyumsuz olan çeşitli davranışlara da yol açabilmektedir. Lazarus ve Folkman'a göre stresle başa çıkma, olumsuz sağlık davranışlarıyla ilişkili olabilir (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986).

Folkman ve Lazarus (1986) başa çıkmayı, bireylerin gereksinmelerini karşılamak, iç ve dış dünyalarının yarattığı zorlukların üstesinden gelmek, bunları kontrol altında tutmak ve gerilimleri azaltmak için gösterdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlamaktadır. Genel olarak başa çıkmanın işlevi, bireyi olumsuz fiziksel veya psikolojik sonuçlara karşı korumaktır. Bireyin kendisi ve sosyal çevresiyle ilgili inançları, değerleri ve amaçları gibi bir dizi kişisel özellik, başa çıkma yollarını etkiler (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter,

DeLongis, & Gruen, 1986). Literatürde stresle başa çıkma; problem odaklı başa çıkma, duygusal odaklı başa çıkma (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Gruen, & Delongsis, 1986; Compas, 1987; Coyne & Downey, 1991; Snyder, 1999) ve kaçınma (Phinney & Haas, 2003) olmak üzere üç genel kategoride sınıflandırılmaktadır. Durumun gerektirdiği başa çıkma ve bireyin uyguladığı stratejinin uygunluğu ile bağlantılı olarak iyi veya kötü sonuçlar ortaya çıksa da bu örüntüler hakkında iyi veya kötü bir ayırım yapmak mümkün değildir. Bu da bireyin hayata yüklediği anlamı etkilemektedir (Glyshaw, Cohen, & Towbes, 1989; Lazarus, 1993).

Stresle başa çıkma tarzları cinsiyet, eğitim, yaş, sağlık, esenlik, stresli durumun doğası, kişilik faktörleri ve diğerleri tarafından belirlenmektedir. Duyguların verimli kullanımı, daha etkili problem çözmeye izin verirken, öfke ve hayal kırıklığını dışa vurmak ve gerçeği inkâr etmek, strese karşı potansiyel olarak yıkıcı tepkilerdir. Duyguları ifade etmek, stresli durumlarda daha düşük depresyon ve düşmanlık seviyelerine yol açmaktadır (Babicka-Wirkus, Wirkus, Stasiak, & Kozlowski, 2021). Bazı yazarlar duygu-odaklı ve problem-odaklı başa çıkma tarzları arasında ayırım yaparken, diğerleri aktif ve kaçınmacı başa çıkmayı ayırt etmekte veya öznel olarak deneyimlenen stresi azaltmaya izin veren uyumsuz başa çıkma stratejilerini (inkâr, madde kullanımı, olumsuz duyguların açığa çıkması) tanımlamaktadır (Makarowski, et al., 2020).

Yeni bir üniversite ortamına geçiş, daha büyük uyum kavramı bağlamında görülebilir. Adaptasyon fikri, Selye (1936)'nin genel uyum sendromu teorisinden ortaya çıkmıştır. Bir alarm durumu olarak stresli bir deneyimin ardından bir adaptasyon veya uyum durumunun meydana gelmesi gerektiği, tükenmeye neden olmadan uzun bir süre sürdürülemez. Birey çevresine uyum sağlamak için sorunlarla, zorluklarla başa çıkmalı ve bunları yönetmelidir (Simons, Kalichman, & Santrock, 1994). Bireyler çevrelerine uyum sağlarken kişisel ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda davranış değişikliklerine ve stratejilerine güvenirlir (Creer, 1997). Bazı durumlarda, özellikle bağışıklık sistemi baskılandığında, bu adaptasyon ve strese uyum süreci, hastalık semptomlarının gelişimi ile ilişkili olabilmektedir (Steptoe, 1991). Gelişebilecek herhangi bir semptomatolojinin şiddeti ve süresi büyük ölçüde değişebilir veya hiç gelişmeyebilir (Cohen & Williamson, 1991). Bu araştırmalar göz önüne alındığında bir üniversiteye ilk kez katılmanın, bireyin uyumunun çok önemli bir testi olabileceği yorumu yapılabilir. Üniversite hayatının bilinmezliğine ek olarak, birinci sınıf öğrencileri, kendileri için beklentilerine ek olarak ebeveynlerinin ve arkadaşlarının beklentilerini de karşılayıp karşılayamayacaklarından şüphe duyabilirler. Bu faktörler

nedeniyle, hemen hemen tüm yeni öğrenciler, bir üniversiteye girdiklerinde, her öğrencinin gelişim hızına göre değişen bir uyum sürecinden geçtikleri söylenilebilir. Genel olarak, üniversiteye gitmek için evden ayrılmak ve ailesinden, arkadaşlarından ve mahallesinden ayrılmak, bireyin gelecekteki gelişimi üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Stresli krizle başa çıkma stratejileri, davranışsal, fiziksel, dışsal faktörler, duygusal, ruhsal ve bilişsel stratejileri içeren başa çıkma mekanizmaları olarak adlandırılmaktadır. Kaçınma olumsuz başa çıkma stratejisiyken, soruna yönelme ve destek arama olumlu başa çıkma stratejisidir. Olumlu başa çıkma stratejilerinin stresi azalttığı ve kısa bir süre için stresi azaltabilen olumsuz başa çıkmanın aksine (örneğin alkol veya uyuşturucu kullanımı veya sosyal etkileşimden çekilme), uzun vadede faydalı olduğu bulunmuştur (Everley & Lating, 2002). Olumlu başa çıkma becerileri stres düzeylerini düşürürken, olumsuz başa çıkma becerilerinin stresi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Lazarus, 1999).

Boş zaman ile ilgili etkinliklerde, arkadaşlardan ve aileden gelen iyimser değerlendirme ve destek, egzersiz genellikle öğrencileri motive ederek yeterliliği artırmakta ve stresi azaltmaktadır (Ragheb & McKinney, 1993). Bir diğer çalışmada da yardım bulma, problem çözme, boş zaman, eğlence, bilişsel yeniden yapılandırma ve güvenlik duygusu gibi farklı başa çıkma yöntemlerinin faydalı olduğu bulunmuştur (Donaldson, Prinstein, Donavsky, & Spirito, 2000).

Yapmakta oldukları geçişin doğası göz önüne alındığında, stres deneyiminin yeni üniversite öğrencilerinin hayatlarında düzenli bir olay olması muhtemeldir. Genel olarak stres, bireyin başa çıkma yeteneklerini aşan talepler olduğunda ortaya çıkmaktadır. Strese verilen tepki, meydana gelen olayların doğasına ve bireyin özelliklerine göre değişebilmektedir. Bununla birlikte, uyum gerektiren tüm değişiklikler, değişikliklerin olumlu bileşenleri olsa bile stresle sonuçlanabilir (McNamara, 2000). Özellikle üniversite yaşamına uyum sağlamak öğrenciler için özellikle stresli olabilir. Yapılan bir çalışmada birinci sınıf öğrencileri, üst sınıflara göre anne ve babalarına daha fazla psikolojik bağımlılık ve üniversite yaşamına daha zayıf sosyal ve kişisel-duygusal uyum bildirmiştir (Lapsley, Rice, & Shadid, 1989).

Bireylerin kişilik özellikleri, stresli durumların değerlendirilmesinde önemli olan, motivasyonel değişkenlerin yanı sıra inanç sistemleri ve başa çıkma yeteneklerindeki farklılıklar üniversite birinci sınıf öğrencilerinin stres deneyiminde farklılıklara neden olmaktadır (Lazarus, 1976). Bu tür özellikler ve kullanılan başa çıkma stratejilerinin türü,

üniversite öğrencilerinin uyumuyla ilgili olabilir. Üniversite ortamına geçişle karşı karşıya kalan yeni üniversite öğrencileri stres deneyimleriyle başa çıkmak için başa çıkma stratejilerinden yararlanmaktadırlar. Başa çıkma, tehdit edici olayları veya koşulları değiştirmeye yönelik bilişsel ve davranışsal girişimler olarak tanımlanmaktadır (Dressler, 1991). Geleneksel olarak, başa çıkma stratejileri, problem odaklı başa çıkma stratejileri, duygu odaklı başa çıkma stratejileri veya sorunlu bir duruma duygusal tepkileri yönetme gibi farklı uyumsal sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Kaçınılması gereken başa çıkma stratejileri türleri arasında ise; hüsnükuruntu, dikkatin dağılması, inkâr veya zihinsel ya da davranışsal ayrılma yer almaktadır. Bu stratejiler, özellikle uzun vadede sürdürülürse, bireyler için olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (McNamara, 2000). Bireyin işleyişi ve başa çıkma stratejileri arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, üniversite öğrencileri tarafından kullanılan başa çıkma stratejilerinin türleri, onların bir üniversiteye devam etme konusunda önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Terry, 1991).

Başa çıkma stratejilerinin kullanımı farklı bireysel özelliklere göre farklılık göstermektedir. Genel olarak, erkeklerin problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu, kadınların ise duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Lazarus & Folkman, 1984). Bireylerin erkeksilik ve kadınsılığı, kullandıkları başa çıkma stratejilerinin türleri ile de ilişkilendirilmiştir. Yapılan bir çalışmada özellikle erkeksi özellikler açısından kendilerine yüksek puan veren bireylerin problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları, kendilerine kadınsı özellikler açısından yüksek puan verenlerin ise daha fazla duygu odaklı başa çıkma stratejileri kullandıkları gösterilmiştir (Renk & Creasey, 2003). Bu nedenle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolü gibi özelliklerin stres ve baş etme stratejileri bağlamında incelenmesi önemli olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bir çalışmada stresle başa çıkmada erkeklerin mizahı önemli ölçüde daha fazla kullandıklarını, kadınların ise stresle başa çıkmak için önemli ölçüde daha fazla duygusal ve araçsal destek kullandığını göstermiştir. Ayrıca inkâr ve kendini suçlama gibi başa çıkma stratejileri önemli ölçüde kadınlar için algılanan stresi ortaya koyarken, erkekler için önemli belirleyiciler davranışsal ayrılma ve kendini suçlama olarak bulunmuştur (Eisenbarth, 2019).

2.3.2 Üniversite Öğrencilerinde Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Hindistan'da üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmada yüksek akademik ve sosyal stres seviyelerinin duygusal stres ve içselleştirilmiş problemlere neden olduğu ortaya konmuştur (Krishnakumar, Geeta, & Gopalan, 2005). Hamaideh (2011), üniversite öğrencileri arasında stres ve strese verilen tepkileri belirlemeyi ve öğrenci stres faktörleri ile çalışma değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin yaşadığı en yüksek stresör grubunun kendi kendine uygulanan stresörler olduğunu ve bunu baskının takip ettiğini göstermiştir. Ayrıca çalışmada bilişsel tepkilerin, öğrencilerin yaşadığı stresörlere en yüksek tepkiler olduğu bulunmuştur. Laurence, Williams ve Eiland (2009), lisansüstü öğrencileriyle yaptıkları bir ankette öğrencilerin sınavlara çalışmanın ve zaman darlığının %25 oranında depresif belirtileri ve başarısızlık korkusunu arttırdığı, özgüvenin azalması ile sonuçlandığı görülmektedir.

Kadapatti ve Vijayalaxmi (2012)'ye göre akademisyenlerin başlı başına bir stres kaynağı olmasına rağmen, sosyal, duygusal, finansal koşullar gibi stres faktörlerinin büyük ölçüde öğrencilerin akademik performansını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin düşük akademik başarıları, yanlış zaman yönetimi, ekonomik zorluklar, uykusuzluk ve toplumsal ilişkilerden kaynaklanabildiği, bu durumun çocuklu öğrencilerde de görüldüğü bulunmuştur.

Cantürk (2014) tarafından yapılan çalışmada üniversiteye giden bireylerin ilişki nitelikleri ile stres, depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; kadın ve erkeklerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, erkeklerin sosyal destek puan ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek depresyon puanının olduğu, erkek bireylerin stres düzeyi ise kız öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kadın bireylerin stres düzeylerini etkileyen faktörlerden erkeklere göre daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde algılanan stresin araştırıldığı bir çalışmada kadın öğrenciler erkeklerden daha stresli bulunurken, stresle başa çıkmak için en sık kullanılan aktiviteler arasında aile ve arkadaşlarla konuşmak, boş zaman aktiviteleri ve egzersiz yer almaktadır. Daha az arzu edilen başa çıkma stratejileri ise alkol almak, sigara içmek ve yasa dışı uyuşturucu kullanmak olduğu ortaya konmuştur (Pierceall & Keim, 2007).

Üniversite hayatı stresli olabilir ve bir öğrencinin yaşam deneyimini değiştirebilir, bu nedenle üniversitedeyken aile ve arkadaşlarla birlikte olmak hayati önem taşımaktadır (Trochel,

Barnes, & Egget, 2000). Üniversiteden sosyal destek, aile, arkadaşlar ve danışmanlar öğrencinin başarısı ve performansı üzerinde çok büyük bir etki yaratmaktadır. Shaikh ve arkadaşları (2004), ayrıca hem evde hem de üniversitede yaşanan ilişki sorunlarının strese katkıda bulunduğunu bildirmektedir. Greenberg (1996)'in belirttiği gibi, yeni arkadaşlar edinmek, üniversite öğrencileri arasındaki stresin nedenlerinden biridir. Yeni arkadaşlar edinmenin yanı sıra, yeni arkadaşlıklar kurmanın ve dönüştürmenin üniversite hayatıyla oldukça ilişkili stresli bir durum olduğu sıklıkla görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin stres kaynaklarının (akademik, finansal, aile, sosyal ve günlük sorunlar) ve baş etme stratejilerinin (kendi kendine yardım, yaklaşım, uyum, kaçınma ve kendini cezalandırma) incelenerek, cinsiyet, belirli stres kaynakları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada; kadınların erkeklere göre daha yüksek bir genel stres düzeyi olduğu ve duygular odaklı başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Brougham, Zail, Mendoza, & Miller, 2009).

Chen, Wong, Ran ve Gilson (2009) üniversite öğrencileriyle stres, baş etme stratejisi ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi tanımlamak amacıyla yaptıkları bir diğer çalışmada psikolojik iyi oluşun stres ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu ve olumlu bir başa çıkma stratejisinin psikolojik sağlık sorunları üzerinde önemli tamponlayıcı etkileri olduğunu kanıtlanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde stres, daha kötü psikolojik iyi oluş ve olumlu başa çıkma stratejileri kullanmaya daha az eğilim gösterdiklerini bulmuşlardır.

Deniz ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin stresle baş etme yöntemleri ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin, stresle başa çıkma düzeyleri, uyum sağlama düzeyi, duygusal zekâ, bireyler arası yetiler, bireysel yetiler ve genel ruh hali düzeyi ile stresle baş etme yöntemlerinden problem kaynaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kişisel beceriler alt boyutu ile stresle baş etme yöntemlerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıktığı, bireyler arası yetiler ve genel ruh hali alt boyutları ile toplumsal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal, akademik ve finansal yardımlar da üniversite öğrencilerinin başarısını belirleyen diğer önemli faktörlerdir. Ekonomik olarak geri kalmış ülkelerdeki öğrenciler arasında başta sigara ve alkol olmak üzere madde bağımlılığı insidansı çok yüksektir. Madde bağımlılığı bir başa çıkma tepkisi olarak görülmektedir. Yapılan bir çalışmada zayıf akademik performans,

düşük benlik saygısı, ebeveynlerle bağ kurma güçlükleri, ahlaki ve manevi değerlerin eksikliği, heyecan arayışı ve algılanan akran baskısının madde kullanımına erken başlama, gençler arasında yüksek madde bağımlılığından sorumlu olan baskın risk faktörleri olarak bulunmuştur (Otieno & Ofulla, 2009). Lukoye ve arkadaşları (2011), tarafından yürütülen araştırma, ergenlik döneminin madde kullanımının öncelikli olarak geliştiği çok önemli bir dönem olduğunu göstermektedir. Akran baskısının etkisiyle öğrencilerin madde kötüye kullanımının temel olarak akademik stresten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yapılan bir çalışmada öğrenciler arasında olumsuz sağlık davranışlarının sıklığını analiz ettikleri bir çalışmada artan alkol tüketiminin ve riskli cinsel davranışların, önemli stres riski taşıyan kişiler için tipik olduğunu bulmuşlardır (Metzger, Cooper, Ritchwood, Onyeuku, & Griffin, 2017).

Üniversite öğrencilerinde daha iyi yaşam kalitesi ile ilişkili olan maneviyat, sosyal destek ve sağlıklı davranışlar dâhil olmak üzere belirli uyarlanabilir başa çıkma stratejilerinin değerlendirildiği bir çalışmada düşük stres, yüksek maneviyat ve ebeveynlerden yüksek sosyal destek ile ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencileri arasında stresle mücadeleye odaklanan daha iyi müdahaleler geliştirmek için bir yön sağlamaktadır (Roming & Howard, 2019).

Bireyin benlik saygısının gelişmesinde akademik başarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Ancak yaşanan stres akademik başarının düşmesine neden olarak benlik saygısının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005). Son olarak, güvenli bağlanma stilleri sergileyen birinci sınıf öğrencilerinin, daha az tepkisel ve baskılayıcı başa çıkma davranışları gibi daha uyumlu problemlerle başa çıkma olasılıkları daha yüksektir (Lopez & Gormley, 2002).

Bu araştırmalar göz önüne alındığında yeni bir duruma uyum sağlama ihtiyacı, stres deneyimi ve farklı baş etme stratejilerinin kullanılması, bireylerde yaşanan fiziksel ve psikolojik belirtilerle ilişkili olabilir. Bireyin strese karşı uyumsuz tepkileri, stresli koşullar ortadan kalktığında veya birey yeni koşullarla yaşamayı öğrendiğinde azalsa da bireylerin geçiş döneminde birçok olumsuz belirti yaşayama riski altında oldukları söylenilebilir.

2.4. Öz Güven

Öz güven, literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar genellikle kişinin kendi yeteneklerine olan inancını içermektedir (Bandura, 1977; Chemers, Watson, & May, 2000;

Clark, Goldsmith, & Goldsmith, 2008). Kişinin yeteneğine dair genel bir inancın olduğu daha genelleştirilmiş öz güven biçimi, kendine güvenin özel biçiminden teorik olarak farklıdır. Genel öz güven; benlik saygısı olarak daha iyi tanımlanmaktadır. Benlik saygısı, kişinin kendi değeri veya değeri hakkında duygulara dayalı bir değerlendirmesidir (Erol & Orth, 2011). Psikoloji tarihi boyunca benlik saygısının sürdürülmesi ve artırılması, temel bir insan dürtüsü olarak tanımlanmıştır. Tarihsel olarak, benlik saygısının ilk etkili tanımı, benlik saygısını önemli yaşam alanlarında başarı ve iddiaların oranı olarak gören James (1890)'e kadar dayanmaktadır. James (1890); benlik saygısını oluşturan bireysel süreçlere daha güçlü bir derecede odaklanırken, daha sonra sembolik etkileşimcilik yaklaşımları, benlik saygısı üzerindeki sosyal etkileri vurgulamıştır (Goffman, 1959; Mead, 1934). Örneğin, Cooley (1902), yansıtımlı kendilik anlayışında; kendi görüşlerinin, başkalarından gelen açık veya örtük geri bildirimlerden toplanan bilgilere dayandığını varsaymıştır.

Benlik saygısının daha yeni tanımları, benlik saygısının duygusal veya değerlendirici bileşeni temsil ettiği sürece, benlik kavramının diğer bileşenlerinden (öz-bilgi ve öz-yeterlik gibi) ayırt edilmesi gerektiği gerçeğini vurgulamaktadır. Benlik kavramı; insanların kendileri hakkında nasıl hissettiklerini ifade etmektedir (Leary & Baumeister, 2000). Bu duygusal öz değerlendirme özünde öznel ve belirli davranışlara dayalı değildir (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001). Rosenberg ve Pearlin (1978)'e göre; yüksek benlik saygısı, kişinin yeterince iyi olduğu hissini ifade eder ve benlik saygısı, kendine karşı olumlu veya olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca benlik saygısı genellikle bir kişinin genel benlik değeri duygusunu tanımlamak için kullanılmaktadır ve benlikle ilgili çeşitli inançları içerebilmektedir.

Kişinin kendisini tanıması devam eden bir süreçtir. İnsanlar özel ve iş hayatlarında başarılı olmayı, toplumsal kabul görmeyi, sigarayı bırakmayı veya daha iyi piyano çalmayı arzularken, hedeflerine ulaşma yeteneklerinden emin değillerdir. Kendilerini zamanla öğrenirler ve zamanla yeteneklerini tanırlar. Yine de benlik sürekli değiştiği için bu süreç asla tamamlanmayabilir. Kişisel özellikler veya hedefler zamanla değişebilir, favori boyuttaki bir başarıya verilen ödüller azalabilir, geçmiş hedeflerin peşinden gitmenin maliyeti artabilir veya etkileşimler sonucu yeni hedefler öğrenilebilir. Değer yargısı kendi kendine yönlendirilir, yani kişi kendini değerli hisseder, ancak kişisel yargı genellikle dışsal olarak yönlendirilmektedir (Park & Crocker, 2005). Benlik saygısının, kişisel ve fiziksel gelişimin kilit aşamalarında genetik ve deneyimlerde bir temele sahip olduğuna inanılmaktadır (Bandura, 1993; Erol & Orth, 2011).

Bir diğ er öz güven tanımı ise; kişinin bir sonuca ulaşmak için belirli bir eylemi üstlenme yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1977; Chemers, Watson, & May, 2000). Kendine güvenin bu özel biçiminin benlik saygısı ile bir ilişkisi olduğ una inanılmakla birlikte bu özel görevle ilgili deneyimlerin bir sonucu olarak bağımsız olarak da gelişebilmektedir (Bandura, 1977; Park & Crocker, 2005). İnsanlar öğrendikçe ve kararlar aldıkça, yetenekleri hakkında belirli geri bildirimler alırlar ve böylece öz güven olarak tanımlanan bu inançlarla bu yeteneklere yönelik inançları geliştirirler (Park, Crocker, & Kiefer, 2007). Tüm öz güven tanımlarında genel olarak, kişinin yeteneğine olan inancı ele alınmaktadır (Bandura, 1988). Sonuç olarak kişilerin hayatlarında hedefler belirleyebilmesi ve o hedeflere ulaşabileceğine inanması ve kendine güvenebilmesi için benlik saygısının olması gerekmektedir. Benlik saygısı kişinin kendine verdiği değer ile pozitif yönde bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla kendine karşı olumlu algıları olan ve kendine verdiği değeri yüksek olan kişinin öz güveninin de yüksek olduğu söylenilebilir.

Öz güvenin sosyal bir boyutu da bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan sosyal öz güven; kişinin kişilerarası bağlar kurmak ve sürdürmek için sosyal ortamlarda etkileşim kurma yeteneğine olan güçlü bir inançtır (Paridon, Carraher, & Carraher, 2006). Düşük sosyal öz güvene sahip kişiler, başkalarının etkisine daha duyarlı olma eğilimindedir (Pool, Wood, & Leck, 1998). Bu, düşük güven seviyelerinin bir kişiyi başkalarına bağımlı bir konuma yerleştirdiğini ve dolayısıyla sosyal olarak kabul edilmek için başkalarının davranışlarını takip ettiğini göstermektedir (Chelminski & Coulter, 2007).

Kendine güveni daha yüksek olan bireyler, genellikle kendilerine güvendikleri davranışı üstlenmek için daha fazla motive olurlar. Bu, bu davranışı üstlenmenin sergileyebileceği tüm zorlukların üstesinden gelebilecekleri inancından kaynaklanmaktadır (Chemers, Watson, & May, 2000). Bu durumda sosyal öz güven, insanları çevrelerindekiyle daha sosyal olmaya yönlendirecektir. Bireyler sosyal değişimler sırasında ortaya çıkan iyi ve kötü deneyimlerle etkili bir şekilde başa çıkarak sosyal etkileşimlerini yönetebileceklerine dair inançları kuvvetlenecektir. Daha sosyal bir kişi, doğal olarak bir akran grubunda gruptaki diğerlerine göre daha fazla sosyal bağ yaratacak ve sosyal temas yoluyla grubun tüm üyelerini etkileme yeteneklerini artıracaktır (Berndt, 2002).

Daha yüksek özgüven, bir kişiyi bir davranışa daha sık girmeye motive etmekle kalmaz, araştırmalar, davranışlarını zaman içinde daha etkili bir şekilde yönettiklerini de bulmuştur (Sanna & Pusecker, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez, 1992). Daha fazla sosyal öz

güvene sahip bir kişi, bir sosyal ortamı değerlendirebilir ve içindeki konumlarını anlayabilir. Bu değerlendirme mutlaka etki elde etmeye yönelik olmayabilir, ancak muhtemelen bununla sonuçlanacaktır. Daha fazla sosyal öz güvene sahip bir kişi, eylemlerinin daha geniş sonuçlarını anlamak ve kişisel sosyal başarılarını etkileyebilecek dış faktörleri yönetmek için daha fazla zaman ve zihinsel kaynak harcama eğilimindedir. Bu yeteneklere sahip olduklarına ve bunları geliştirmeleri gerekmediğine inandıklarından, öz güvenleri onları kendi yeteneklerine daha az odaklanmaya yönlendirmektedir (Bandura, 1990; Sanna ve Pusecker, 1994). Bu araştırmalar doğrultusunda öz güvenin, insanlara sosyal ortamlarını düzgün bir şekilde değerlendirme fırsatı vererek, onları daha kabul edilebilir ve akranları için çekici olan sosyal davranışlarda bulunmaya ve ayrıca daha sonra başkaları tarafından kopyalanması muhtemel olan sosyal olarak daha kabul edilebilir kararlar almaya yönlendirdiği yorumu yapılabilir.

Düşük öz güvene sahip birinin akranlarıyla olan ilişkisi de etkilenmektedir (Bouffard, 1990). Düşük sosyal öz güvene ve buna bağlı düzensiz sosyal davranışa sahip bir kişi, etrafındakiler için çok daha az tahmin edilebilir olacaktır. Öngörülemeyen ve kararsız bir kişinin, büyük düzeyde kişilerarası etki oluşturması veya sürdürmesi olası değildir. Başarılı devam eden sosyal ilişkilerin korunması için sürekli ve tutarlı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (Gaina & Guardia, 2009). Düşük öz güvenin bir başka etkisi kişinin kendi yaşamı üzerindeki kontrol duygusuyla olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Kendine güveni düşük olanlar bireyler, hayatlarını dış güçlere tabi olarak görme eğilimindedirler ve bu dış güçler kendi kararlarından daha büyük etkiye sahiptir (Coffea, Reesb, & Haslamc, 2009). Girişimlerinin ne kadar başarılı olduğunu belirleyen kendi yetenekleri değil, bu dış güçlerdir (Peirce, Frone, Russell, Cooper, & Mudar, 2000). Sosyal ortamlarda kendine güveni düşük olanlar kendilerini başkalarının kararlarına daha fazla tabi olarak görebilirler ve bu nedenle etraflarındakileri etkilemeye daha az teşebbüs ederler. Bu, daha yüksek öz güvene sahip kişilerin sosyal ortamları üzerinde bu kontrolü uygulayacağına dair doğrudan kanıt sağlamasa da, daha yüksek özgüven ile daha fazla kişilerarası etki arasında bir ilişkinin muhtemel olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öz güvenin öğrencilerin akademik olarak başarıları, yenilikçi girişimleri ve akranlarıyla olan sosyal ilişkileri üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olabileceği söylenilebilir.

Düşük öz güven düzeyi ise kişinin kaygı, gerginlik ve depresyon riski altında olma olasılığını artırmaktadır (Wolfradt, Hempels, & Miles, 2003). Genel olarak, öz güven kişilikle ilişkilendirilmektedir. Öz güven duygusu erken çocukluk yıllarında gelişmektedir ve çocukta

özgüven duygusunun gelişmesinde ebeveyn tepkileri önemli bir rol oynamaktadır (Paterson, 1987). Bununla birlikte, öz güven, benlik kavramının önemli bir bileşenidir. Yapılan bir araştırmada olumlu benlik kavramına sahip olan birinin kendine güveni yüksekken, olumsuz benlik kavramına sahip olan birinin ise düşük özgüvene sahip olduğu ortaya konmuştur (McCarty, 1988).

2.4.1. İç Özgüven ve Dış Öz Güven

Lidenfield (1997)'e göre özgüven, bireylerin kendileri hakkında hissettikleri doyuma daha çok vurgu yapmaktadır. Buradaki memnuniyet, bireyin şimdiye kadar yaptıklarından ve kazandıklarından memnun olduğu anlamına gelmektedir. Genel olarak özgüven, bireyin hem kendisi hem çevresi hem de karşılaştığı durum hakkında olumlu bir değerlendirme yapmasını sağlayan olumlu bir tutumdur.

Lindenfield güven faktörlerini iç güven ve dış güven olarak ikiye ayırmıştır. İç güven; iyi durumda olduklarına inanan bireylerin kendilerine olan inançlarıdır. Kendini seven ve bu duygularını hissedebilen bireyler bu güvene sahiptirler. Dış güven de ise güven doğar, yani özgüven, sosyal çevre tarafından bilinebilen davranışlar şeklinde vücut bulur. Bireyin özgüven sahibi olabilmesi için iletişim becerileri, duygularını yönetebilme ve atılgan olma gibi bazı becerilere sahip olması gerekir. Güven, büyük ölçüde bireylerin diğer bireylerle etkileşimi tarafından belirlenir. Uyumlu aile ilişkileri ve karşılıklı destek, bireysel güveni artırabilir. Bunun nedeni, kimlik bunalımı yaşayan bireylerin ailelerinden ciddi desteğe ihtiyaç duymalarıdır. Ailenin sosyal desteği, bireyin problem karşısında kendini yalnız hissetmemesi için en yakınlarından yardım alma gibi sorunlar karşısında bireysel güveni artıracaktır. İç öz güven bireyin kendi kişiliğini doğru algılayarak bundan memnuniyet duymasıyla, dış öz güven bu durumun sosyal hayata yansımaları, kendini ifade etme ve iletişim kurma biçimidir. Bu iki faktörün birleşimi birbirini tamamlayarak öz güveni oluşturmaktadır (Lindenfield, 1997).

2.4.2. Öz Güven Oluşumu Ve Gelişimi

Öz güven kavramının oluşumunda kendine güven ve kendini değersizleştirme gibi bileşenlerin birleşimi önemli bir rol oynarken, merkezi odağı, kendini kabul etme ya da kendine saygı duyma yoluyla kurulmaktadır. Ayrıca, öz yeterlik ve öz saygının bileşenleri sağlıklı bir öz güven gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Literatürde öz güven kavramının açıklanmasında ve gelişiminde benlik saygısı kavramına oldukça geniş yer verilmiştir (Orth & Robbins, 2014; Raboteg-Saric & Sakic 2014; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Yap, & Baharudin, 2015). Yapılan bir çalışma yüksek düzeyde benlik saygısının mutlu ve üretken yaşamlara yol açması ve mutluluğun doğrudan bir yordayıcısı olması nedeniyle benlik saygısı ile mutluluk arasında güçlü bir bağlantı bulmuştur (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Bir diğer araştırma, benlik saygısı ve mutluluk düzeyi arasında doğrudan bir orantı olduğunu ileri sürmektedir (Santos, Magramo, Oguan, & Junnile, 2014). Öte yandan, koşullara bağlı olarak düşük benlik saygısının depresyona yol açma eğiliminde olduğu bilinmektedir. Bazı araştırmalar düşük benlik saygısının olumsuz etkilerinin daha çok iyi zamanlarda hissedildiğini belirtirken, bazı araştırmalar stres ve diğer koşullar ne olursa olsun yüksek benlik saygısının olumlu sonuçlarını desteklediği yorumu yapılabilir.

Yetkinlik bilgisi, öz güven ve performans birbiriyle ilişkili kavramlardır ve bireyin kariyerindeki başarısında etkilidir. Bunlardan herhangi birine sahip olmayan öğrenciler, kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşmada çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Öğrencilerde özgüven eksikliği sadece öğrenciler için değil, kurum alanları ve müfredatın etkin uygulanması açısından da sorun yaratabilmektedir. Eğitim sistemindeki mevcut krizin çoğu, bir dizi öğrencinin sınıfta çok fazla zaman geçirdikten sonra yetersiz katılım ve yetersiz ilerlemeye yol açan düşük özgüvenden kaynaklanmaktadır. Nomman ve Hyland (2003)'ın araştırmasında güven, öğrencilerin katılımı ve ilerlemesi üzerinde etkileri olabilecek öğrenmede bir faktör olarak bulunmuştur. Yapılan bir diğer araştırmada da bir öğrencinin risk alması ve öğrenme etkinliklerine katılması için özgüven çok gerekli olduğu, özgüveni olan öğrencilerin yeteneklerinden emin oldukları için kendilerine hedefler koydukları ve sonuçları hakkında endişelenmeden hedeflerine ulaşmak için çok çalıştıkları görülmüştür (Verma & Kumari, 2016).

Şar, Avcu ve Işıklar (2010) insanın özgüvenle doğduğunu ancak yaşla birlikte değişebileceğini ileri sürmektedir. Öğrencilerin kaygıları nedeniyle özgüvenlerinin düşebileceğini, kendine güvensizlik, toplumdaki ayrı kalma korkusu ve duygusu yaşayabilmektedirler. Düşük özgüven nedeniyle, kendini güvende hissetme, korkma, kaygı duyma, kendini toplumdaki ayrı hissetme gibi psikolojik engeller, bir öğrenci için ders sırasında ortaya çıkabilecek olası engellerdir ve bu engeller dersi, bireyin performansını olumsuz yönde etkileyerek bireyin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Rubio, 2007).

Benabou ve Timle (2002)'e göre özgüven, insanı motive etmede çok etkilidir ve insanın davranışlarını değiştirmesine neden olabilmektedir. Özgüveni düşük öğrenciler için çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Benabou ve Tirole (2002), öğrencilerin öğrenmedeki kırılganlıkları olduğundan, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebilecek olan özgüven eksikliğinin hala öğrencilerin yaşadığı büyük bir zorluk olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca özgüven motivasyon üzerinde de etkilidir ve insanların davranışlarını değiştirebilir ve üniversitede öğrencilerin problem çözme becerisi için bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte Palavan (2017), öğrencilerin özgüven eksikliğinin öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olabileceğini ve bunun sonucunda eğitimi zorunlu hale getirebileceğini ve öğrencinin öğrenmeye karşı olumsuz tutum göstermesine neden olabileceğini belirtmektedir.

Özgüven, öğrencinin öğrenme amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında farklı etkinlikleri başarıyla gerçekleştireceğinden emin olduğu bir öğrencinin niteliği olarak düşünülmelidir. Bununla birlikte, öğrenciler yüksek özgüven veya düşük özgüven yaşadıklarında öğrencilerin öğrenmeleri de değişmektedir. Öz güven, bir öğrencinin bir şeyi başarılı bir şekilde yerine getirme konusunda sahip olduğu inanç veya güven olarak ta tanımlanmaktadır (Perkins, 2018). Tripathy ve Srivastava (2012) özgüvenin bir tutum olduğuna inanmaktadırlar. Onlara göre özgüveni olan öğrenciler yeteneklerine inanırlar, hedefe yöneliktirler, amaç ve beklentilerine ulaşacaklarına inanırlar. Kendine güven, bir insanın hayatının her alanında aynı değildir. Bireyin yaşamın bir alanında kendinden çok emin, diğer bazı alanlarında ise daha az özgüvenli olması mümkündür. Bu doğrultuda öz güven gelişiminin doğum ile gelişmeye başladığı ve hayat boyunca gelişmeye devam ettiği söylenilebilir. Bu araştırmalar doğrultusunda daha çok ergenlik dönemine rastlayan üniversite döneminde öz güvenin şekillenmeye ve değerlendirilmeye başladığı düşünülmektedir. Bu dönemde öğrenciler kendileriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olsalar da, çevrelerinden gelen beklentilere karşılık veremediklerinde veya çevresinden olumsuz dönüşler aldığıında, özgüven bu durumdan olumsuz yönde etkilenmediği gibi bu durumun tam tersi de olabilmektedir. Dolayısıyla bu dönemdeki öz güven gelişiminde öğrencilerin akran ilişkileri, akademik başarıları ve diğer sosyal ilişkilerinin belirleyici bir etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

2.4.3 Üniversite Öğrencilerinde Özgüven ile İlgili Yapılan Çalışmalar

İnsanların kendilerini rahat, huzurlu, mutlu ve başarılı olarak hissedebilmeleri ve isteklerini elde etmek için öz güven sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır (Eldeleklioğlu, 2004). Özkan (1994), Akademik hayatında başarılı, stresle baş edebilen, sosyal ve yakın ilişkiler

geliştirebilen, zinde ve eğlenebilen bireyleri kendine saygılı olan insanlar olarak açıklamıştır. Başarısız ve beceri açısından eksik hisseden kişilerin aynı zamanda kendine saygı duymayan, zindeliği ve eğlence seviyesi düşük ve kendine güvenmeyen bireyler olarak tanımlamıştır. Eğitim sayesinde özgüven duygusu gelişen bireyler yetiştirmek kolaylaşmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar özgüven ve akademik performans arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ve özgüvenin akademik başarıyı arttırmada etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Kaya ve Oğurlu, 2015). Öncü (2012) çalışmasında öğrencilerin başarısını etkileyen etmenlerden birinin de öğrencilerin sahip olduğu özyeterlik miktarı olduğunu açıklamaktadır. Özgüvenin artması akademik başarıyı artırırken, akademik başarının artması da özgüveni artırır (Baumeister vd., 2003).

Özgüven sadece akademik alanlarda değil hayatın diğer alanlarında da kendini göstermektedir. Özanelayışı düşük olan kişilerin depresyon seviyelerinin yüksek olması özgüven sorununa yol açabilir. Özgüven ve depresyon arasındaki ilişki literatürdeki bazı çalışmalarca gösterilmiş ve düşük özgüvene sahip bireylerin depresyon gibi olumsuz psikolojik sonuçları olduğu görülmektedir (Burwell ve Shirk 2006; Guillon, Crocq ve Bailey, 2003). Deniz ve Sümer (2010) 'in farklı özanelayış düzeylerindeki üniversite öğrencileriyle depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öz anlayışın anksiyete ile negatif korelasyon içinde olduğu görülürken, özanelayış düzeyi arttıkça stress düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Doğru (2017) tarafından yapılan bir çalışmada beden eğitimi bölümü öğrencilerinin özgüven ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre özgüven ve öz yeterlilik arasında zayıf da olsa bir ilişki olduğu görülürken, genel olarak beden eğitimi bölümü öğrencilerinin özgüven ve özyeterlik puanları yüksek bulunmuştur. Can ve Kaçay (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada da sporcuların sportif bir kimlik algısı geliştirerek bunun cesaret ve özgüven duyguları ile pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu bakımdan sporla ilgilenmenin öğrencilerin yüksek özgüven ve özyeterlik puanlarına sahip olmaya yardımcı olduğu yordandır.

Karademir (2015) 10 farklı üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümü öğrencisi 650 katılımcıyla çalışarak coğrafya öğretmen adaylarının özgüven algılarının değişkenlere göre nasıl değiştiğini anlamaya çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre özgüven puanları arasında cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgunun literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Soysal 2014; Karademir 2010; Bilgin 2011).

Köyde yaşayanlarla il ve ilçe merkezinde yaşayanlar karşılaştırıldığında il ve ilçede yaşayanların daha yüksek özgüvene sahip olduğu görülmüştür. Çalışmadan coğrafya öğretmen adaylarının iş bulma kaygısından dolayı anksiyete yaşadıkları ve bu anksiyetenin özgüvenlerini olumsuz yönde etkiledikleri çıkarımında bulunulmuştur.

Tokman (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin özgüven düzeyleri ve gençlik liderlik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin özgüven düzeylerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmekte ve özgüven düzeyi daha yüksek öğrencilerin daha başarılı olacakları varsayılmaktadır.

Ekinci (2013) 'ün yaptığı bir çalışmada müzik bölümü öğrencilerinin solo sahne performanslarıyla alakalı özgüven algıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin bayan öğrencilerden daha yüksek özgüven algısına sahip oldukları saptanmıştır. Müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri, öz yeterlik ve stress kontrol becerilerinin ölçüldüğü başka bir çalışmada öğrencilerin öz yeterlik ve stress yönetim becerilerinde müzik eğitiminin pozitif yönde bir katkısı olduğu ve bunları arttırdığı gözlemlenmiştir. Müzik eğitiminin kişilerin kaygısının azalması, öz yeterlik ve stres yönetim becerilerinin artmasına katkı sağladığı görülmektedir (Üstün, 2016).

Üniversite öğrencilerinde mizah tarzlarının incelendiği başka bir çalışmada mizah tarzlarının özgüven ve özsaygı düzeyine etkileri incelenmiştir. 334 öğrenciyle yapılan çalışmanın sonucunda kendine yararlı ve sosyal mizahın hem iç hem de dış özgüveni hem de kendine olumlu bakış düzeyini arttırdığı bulunmuştur (Altan, 2019).

Gürler (2015) tarafından dil bölümü öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öz güven düzeyi ile konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada özgüvenin cinsiyete göre farklılaştığı görülürken bölüme göre farklılaşmamıştır.

Avşaroğlu ve İdayeva (2020) 'nın yaptığı bir diğer çalışmada ise benlik saygısının toplam alt boyutlarının (öz güven, benlik değeri, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik) stresle baş etme tutumlarını güçlü biçimde yordadığı saptanmıştır. Stresle baş etmenin alt boyutlarından olan kaçınma ve dış yardım arama ile benlik saygısı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunurken; bilişsel yeniden yapılandırma, aktif planlama ve dine sığınma alt boyutlarının stresle baş etmede pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

YDÜ/SB/2021/1120 proje numaralı bu araştırma üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırma üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği puanları arasındaki ilişkilerin ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelenmesi maksadıyla ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Nicel araştırma, olaylar/durumlar arasında yer alması muhtemel ilişkilerin açıklanmasında sayısal veriler kullanılarak gerçekleştirilen araştırma türüdür. Tarama modelindeki araştırmalarda büyük popülasyonların düşünce ve fikirlerinin betimlenmesi amacı vardır. Bu araştırma modelinin bir çeşidi olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modelleri, en az iki ve/veya daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkilerin incelenmekte olduğu araştırma modelleridir. Bu modellerde araştırmanın konusuna uygun olarak hali hazırda mevcut duruma dair çıkarımla yapılmakta ve hazırlanan yanıt seçeneklerine yanıtlayıcıların verdiği yanıtlar çerçevesinde bilgiler toplanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören ana dili Türkçe olan kadın ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören ana dili Türkçe olan kadın ve erkek öğrenci popülasyonu bilinemediğinden dolayı, araştırmaya dâhil edilecek olan kişi sayısının belirlenmesi için evreni bilinmeyen örnekleme formülü kullanılmıştır.

Örneklem sayısı ;

n:Örnekleme alınacak birey sayısı

p:İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q:İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

z:Belirli bir anlamlılık düzeyinde, z tablosuna göre bulunan teorik değer

d:Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

$$n = \frac{z_a^2 p * q}{d^2}$$

Şekil 1. Örneklem sayısının belirlenmesi

Bu koşullarda araştırmanı güven düzeyi %95 ve örnekleme hatası %5 belirlenmiş ve görüşülmesi gerekli olan öğrenci sayısının 384 olduğu saptanmıştır. Araştırmada yer alacak öğrenci sayısının belirlenmesinin ardından araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi belirlenmiş ve bu doğrultuda araştırmada yer alan kişilerin örnekleme dahil edilmesinde amaçlı örnekleminin kullanılmasının uygun olduğuna kanaat getirilmiştir. Amaçsal örneklemede, araştırmanın amacına ve sınırlılığına uygun olarak araştırma örnekleminde yer alması uygun bireyler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Araştırmada 384 öğrenci ile uygulama yapılmış olup, 18 öğrencinin verdikleri yanıtlar uygun olmadığından örneklemden atılması uygun görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri çevrimiçi anket formu kullanılarak toplanmış olup, hazırlanan ankette Demografik Bilgi Formu, Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği bulunmakla birlikte ölçekle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yaşının, cinsiyetinin, öğrenim gördüğü programın, üniversitedeki öğrencilik süresinin ve bulunduğu üniversitenin belirlenmesi için araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş sorulardan oluşmaktadır (Ek 1).

Tablo 1.

Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş grubu		
18-20 yaş	129	35,25
21-23 yaş	150	40,98
24 yaş ve üzeri	87	23,77
Cinsiyet		
Kadın	126	34,43
Erkek	240	65,57
Program		
Lisans	224	61,20
Master	105	28,69
Doktora	37	10,11
Üniversitede öğrencilik süresi		
1 yıl	58	15,85
2 yıl	55	15,03
3 yıl	72	19,67
4 yıl	46	12,57
5 yıl ve üzeri	135	36,89
Üniversite		
Yakın Doğu Üniversitesi	293	80,05
Lefke Avrupa Üniversitesi	28	7,65
Doğu Akdeniz Üniversitesi	24	6,56
Diğer	21	5,74

Tablo 1. incelendiğinde, araştırmaya alınan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin %35,25'inin 18-20 yaş, %40,98'inin 21-23 yaş ve %23,77'sinin 24 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu, %34,43'ünün kadın ve %65,57'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin %61,20'sinin lisans, %28,69'unun yüksek lisans ve %10,11'inin doktora programında öğrenim gördüğü, %15,85'inin 1 yıldır, %15,03'ünün 2 yıldır, %19,67'sinin 3 yıldır, %12,57'sinin 4 yıldır ve %36,89'unun 5 yıl ve üzeri süredir üniversite öğrencisi olduğu, %80,05'inin Yakın Doğu Üniversitesi'nde, %7,65'inin Lefke Avrupa Üniversitesi'nde, %6,56'sinin Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde ve %5,74'ünün diğer üniversitelerde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

3.3.2. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği kişilerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılan ölçek toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 52 madde olumlu, 14 madde ise olumsuz olarak belirlenmiştir. Olumlu maddelerin puanlanmasında hiçbir zaman yanıtı 1 puan, çok nadir yanıtı 2 puan, ara sıra yanıtı 3 puan, çoğu zaman yanıtı 4 puan ve her zaman yanıtı 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz maddelerin puanlanması ise ters yönden yapılmaktadır. Böylece 66 maddelik ölçekten alınması muhtemel en düşük puan $66 \times 1 = 66$ iken, alınması muhtemel en yüksek puan ise $66 \times 5 = 330$ 'dur. Yüksek puanlar yüksek ahlaki olgunluk düzeyinin; düşük puanlar ise düşük ahlaki olgunluk düzeyinin bir göstergesidir (Şengün & Kaya, 2007).

Şengün ve Kaya (2007)'nin 830 katılımcılı örneklemden alınan veriler ile gerçekleştiği geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin tek bir boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için, test-tekrar test, test-yarı test ve iç Cronbach alfa güvenirlik kontrol yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin, test-tekrar test güvenirlik katsayısının .84, test-yarı test güvenirlik katsayısının .89 ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ise .95 olduğu görülmüştür. (Ek 2)

3.3.3. Stresle Başa Çıkma Ölçeği

Yetişkin bireylerin stresle başa çıkma durumlarının tespit edilmesi amacıyla Türküm (2002) tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Ölçeği 23 maddeden ve 3 alt boyuttan (kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama) oluşmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirme kullanılan ölçeğin puanlanmasında hiç uygun değil yanıtı için 1 puan, biraz uygun yanıtı için 2 puan, kararsızım yanıtı için 3 puan, oldukça uygun yanıtı için 4 puan ve tamamen uygun yanıtı için 5 puan verilmektedir. Buna göre 23 maddelik ölçekten alınabilecek puanlar 23 ile 115 aralığındadır. Alınan yüksek puanlar stresle başa çıkmada daha başarılı olduğunu gösterirken, alt boyutlardan alınan yüksek puanlar ise stresle başa çıkmak için o boyuta özgü davranışın daha fazla kullanıldığını göstermektedir (Türküm, 2002).

Türküm tarafından gerçekleştirilen geçerlilik çalışmasına göre ölçeğin faktör yapısının tayin edilmesinde temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü uygulanmış olup, ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,38 ile 0,82 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışması için uygulanan iç tutarlılık

testi sonuçlarına göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği geneline ait Cronbach alfa katsayısı 0,78 bulunmuş olup, ölçeğin 3 alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,65 ve 0,85 arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ölçek maddelerinin toplam korelasyonlarına ilişkin katsayıların 0,34 ve 0,61 aralığında değiştiği belirlenmiştir (Türküm, 2002). (Ek 4)

3.3.4. Öz-Güven Ölçeği

Akın (2007) tarafından geliştirilmiş olan Öz-Güven Ölçeği beşli likert tipi bir derecelendirmeye (“1” Hiçbir zaman, “2” Ara sıra, “3” Sık sık, “4” Genellikle, “5” Her zaman) sahip 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelere verilen yanıtların puanlanmasında olumsuzdan olumluya doğru hiçbir zaman için 1 puan ve her zaman için 5 puan olacak şekilde değerlendirilmektedir. Olumsuz madde bulunmayan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür. Yüksek puanlar, yüksek düzeyde öz-güveni işaret etmektedir. Öz-Güven Ölçeğinin faktör yapısının incelendiği geçerlik bulgularına göre ölçekte iki faktör olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörde bulunan maddelerin daha çok kişinin kendine yönelik öz-güvenleriyle ilişkili olduğu belirlenerek bu faktör içsel öz güven olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktördeki maddeler daha çok kişilerin dış çevre ve sosyal hayatlarına yönelik özgüvenleriyle ilişkili olduğundan bu faktör dışsal öz güven olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanan ölçeğin uyum iyilik indislerinin uygun olduğu görülmüştür. Güvenirlilik için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları içsel öz güvende 0,83, dışsal öz güvende 0,85 ve Öz-Güven Ölçeğinin genelinde 0,83 bulunmuştur. Bu ölçek için yapılan Test-tekrar test sonuçlarına göre ilk ölçüm ve ikinci ölçüm arasındaki korelasyon katsayısının ölçeğin tamamında 0,94, dış öz güvende 0,87 ve iç öz güvende 0,97 olduğu görülmüştür. (Ek 3)

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler “Google forms” sitesi aracılığıyla internet ortamında iletilebilen bir form dosyasına dönüştürülmüştür. Çalışmada herhangi bir yanıltma tekniği uygulanmadığı için ve gönüllük esas olduğu için katılımcı bilgilendirme metni, aydınlatılmış onam formu ile birlikte ilk başta verilmiştir. Bu formlar Whatsapp programı üzerinden dağıtılmıştır. Katılımcıların tüm ölçekleri 30 dakikada tamamlamıştır. Belirlenen ideal bitirme süresi ve zaman kısıtlaması uygulanmamıştır. Veriler toplandıktan sonra “SPSS” programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ardından çıkan sonuçlar raporlaştırılıp tez haline getirilmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler şifreleme sistemi olan “drive.google.com” adresinde iki sene saklanacaktır. Katılımcılara, katılımlarından dolayı herhangi bir teşvik verilmeyecektir.

3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın veri analizinde Statistical Package for Social Sciences(SPSS) 26,0 programı kullanılmıştır.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliği için Cronbach alfa testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre Ahlaki Olgunluk Ölçeğine ait değer 0,977, Stresle Başa Çıkma Ölçeğine ait değer 0,935 ve Öz-Güven Ölçeğine ait değer 0,962 bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerine göre dağılım frekansları verilmiş ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeğinden almış oldukları puanlar için betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeğinden almış oldukları puanların karşılaştırılmasındaki hipotez testlerinin saptanması için puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık/basıklık değerleri ile incelenmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Özgüven Ölçeği puanlarının normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Değer	sd	p		
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	0,059	366	0,004*	0,147	-0,676
Kaçınma	0,158	366	0,000*	0,528	-0,259
Soruna Yönelme	0,097	366	0,000*	0,018	-0,566
Sosyal Destek Arama	0,157	366	0,000*	0,201	-0,528
Stresle Başa Çıkma	0,146	366	0,000*	-0,013	-0,316
İçsel Özgüven	0,068	366	0,000*	-0,138	-0,195
Dışsal Özgüven	0,078	366	0,000*	-0,279	0,271
Özgüven Ölçeği	0,072	366	0,000*	-0,185	0,032

* $p < 0,05$

Tablo 2.'de üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının normallik testlerinden elde edilen bulgula verilmiş olup, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının normal dağılım uymadığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının çarpıklık/basıklık değerleri 0'a yakın olmasından ($\pm 1,5$ aralığında) dolayı ve örneklem sayısının yeterli olmasından dolayı öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyduğu kabul edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmadaki hipotezlerin testinde parametrik testlere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılırken, yaş grubuna, öğrenim gördüğü programına ve üniversitede öğrencilik süresine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada ileri analizi yöntemi olarak Tukey testi tercih edilmiştir. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının aralarındaki korelasyonların belirlenmesi için Pearson testi yapılmıştır. Üniversite öğrenim gören öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordama durumu çok değişkenli doğrusal regresyon analiziyle saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda gerçekleştirilen istatistik analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle üniversite öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımına ilişkin frekans analiz sonuçları verilecektir. Daha sonra araştırma kapsamında ele alınan ahlaki olgunluk, stresle baş etme ve öz güven değişkenleri arasındaki ilişkilerle ilgili karşılaştırma tablolarında yer alan Anova bulguları aktarılacaktır. Bu karşılaştırmaların ardından üniversite öğrencilerinin stresle baş etme ölçeği ve öz-güven ölçeği puanlarının ahlaki olgunluk ölçeği puanlarını yordama durumunu belirlemek üzere yapılan regresyon analizine ilişkin bulgulardan bahsedilecektir.

Tablo 3.*Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları*

	n	\bar{x}	S	Min	Max
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	366	232,55	49,38	120	330

Tablo 3.'de araştırmaya dâhil edilen üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3. incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinde ortalama $232,55 \pm 49,38$ puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinde almış oldukları en düşük puanın 120, en yüksek puanın ise 330 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.*Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının karşılaştırılması*

	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
Yaş grubu								
18-20 yaş	129	214,33	45,96	120	318	22,990	0,000*	1-2
21-23 yaş	150	233,35	43,39	133	330			1-3
24 yaş ve üzeri	87	258,18	52,73	136	330			2-3
Cinsiyet								
Kadın	126	229,53	47,06	131	330	-0,847	0,397	
Erkek	240	234,14	50,58	120	327			
Program								
Lisans	224	220,38	46,16	120	320	19,413	0,000*	1-2
Master	105	252,89	46,54	141	327			1-3
Doktora	37	248,51	53,70	136	330			
Üniversitede öğrencilik süresi								
1 yıl	58	213,16	44,68	120	311	10,234	0,000*	1-5
2 yıl	55	235,00	40,53	133	310			3-5

3 yıl	72	215,32	49,33	125	318	4-5
4 yıl	46	227,04	54,05	136	327	
5 yıl ve üzeri	135	250,96	46,74	141	330	

* $p < 0,05$

Tablo 4.'de araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaş grubuna göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının istatistiksel olarak manidar seviyede olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). 24 yaş ve üzerindeki Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının 18-20 yaş ve 21-23 yaş grubundakilere göre yüksek olduğu, ayrıca 21-23 yaş öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının 18-20 yaşa göre yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının arasında bulunan farkın istatistiksel olarak manidar seviyede olmadığı gözlemlenmiştir ($p > 0,05$).

Araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu belirlenmiş olup, lisans öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre düşük olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Araştırma kapsamına alınan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin üniversitedeki öğrencilik süresine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak manidar fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). 5 yıl ve üzeri süredir üniversite öğrencisi olanların Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları 1 yıldır, 3 yıldır ve 4 yıldır üniversite öğrencisi olanlara göre yüksektir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanları

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Kaçınma	366	28,40	5,41	15	40
Soruna Yönelme	366	25,76	6,27	9	38

Sosyal Destek Arama	366	24,92	5,66	9	35
Stresle Başa Çıkma	366	79,08	13,38	43	110

Tablo 5.'te araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanları için betimsel(tanımlayıcı) istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5.'e göre araştırmaya katılan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğindeki kaçınma alt boyutundan ortalama $28,40 \pm 5,41$ puan, soruna yönelme alt boyutundan ortalama $25,76 \pm 6,27$ puan ve sosyal destek arama alt boyutundan ortalama 24,92 puan aldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde, ölçek genelinden ortalama $79,08 \pm 13,38$ puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler Stresle Başa Çıkma Ölçeğinden en düşük 43, en yüksek 110 puan almıştır.

Tablo 6.

Öğrencilerin yaş grubuna göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
Kaçınma	18-20 yaş	129	29,60	6,48	15	40	5,972	0,003*	1-3
	21-23 yaş	150	28,09	4,97	19	40			
	24 yaş ve üzeri	87	27,14	3,86	22	40			
Soruna Yönelme	18-20 yaş	129	24,16	7,09	9	38	7,456	0,001*	1-3
	21-23 yaş	150	26,26	5,44	11	36			
	24 yaş ve üzeri	87	27,28	5,87	18	37			
Sosyal Destek Arama	18-20 yaş	129	25,75	6,43	9	35	3,202	0,042*	1-3
	21-23 yaş	150	24,86	5,31	12	35			
	24 yaş ve üzeri	87	23,78	4,82	9	35			
Stresle Başa Çıkma	18-20 yaş	129	79,52	15,08	43	108	0,265	0,767	
	21-23 yaş	150	79,21	13,03	46	110			
	24 yaş ve üzeri	87	78,20	11,21	61	105			

* $p < 0,05$

Tablo 6.'da araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaş grubuna göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için kullanılan ANOVA bulgularına yer ayrılmıştır.

Tablo 6.'ya göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaş grubuna göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak manidar farkların olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin kaçınma ve sosyal destek arama alt boyutlarından aldıkları puanların 24 yaş ve üzeri öğrencilere göre yüksek, soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanların ise düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin cinsiyetine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s	Min	Max	t	p
Kaçınma	Kadın	126	28,18	5,59	16	40	-0,547	0,585
	Erkek	240	28,51	5,32	15	40		
Soruna Yönelme	Kadın	126	25,89	5,82	9	38	0,279	0,780
	Erkek	240	25,70	6,51	9	38		
Sosyal Destek Arama	Kadın	126	24,69	5,92	9	35	-0,557	0,578
	Erkek	240	25,04	5,52	9	35		
Stresle Başa Çıkma	Kadın	126	78,76	14,76	43	110	-0,326	0,745
	Erkek	240	79,24	12,62	43	108		

Tablo 7.'de üniversitede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmış olan bağımsız örneklem t testinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7.'ye göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği toplamından ve ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği toplamından ve ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar birbirine denktir.

Tablo 8.

Öğrencilerin programına göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Program	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
Kaçınma	Lisans	224	29,12	6,13	15	40	5,845	0,003*	1-2

	Master	105	27,55	3,88	20	40			1-3
	Doktora	37	26,43	3,44	23	37			
Soruna	Lisans	224	25,10	6,64	9	38	3,399	0,034*	1-2
Yönelme	Master	105	26,96	5,56	18	37			1-3
	Doktora	37	26,38	5,38	18	36			
Sosyal	Lisans	224	25,43	6,17	9	35	3,177	0,043*	1-3
Destek	Master	105	24,47	4,50	17	35			
Arama	Doktora	37	23,11	4,95	9	35			
Stresle	Lisans	224	79,64	14,68	43	110	1,236	0,292	
Başa Çıkma	Master	105	78,98	11,32	60	105			
	Doktora	37	75,92	9,82	61	103			

* $p < 0,05$

Araştırmaya dâhil edilen üniversitede öğrenim gören öğrencilerin programına göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için yapılmış olan ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.'e göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olduğu gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Lisans programındaki öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar yüksek lisans ve doktora programındakilere göre yüksek, soruna yönelme alt boyutundan almış oldukları puanlar ise düşük bulunmuştur. Ayrıca lisans öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin sosyal destek arama alt boyutundan aldıkları puanlar doktora öğrencilerinden yüksektir.

Tablo 9.

Öğrencilerin üniversite öğrencilik süresine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Üniversitede öğrencilik süresi	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
Kaçınma	1 yıl	58	30,67	6,69	16	40	6,363	0,000*	1-4
	2 yıl	55	28,76	5,07	17	40			1-5

	3 yıl	72	29,44	6,57	15	40			
	4 yıl	46	26,43	4,76	20	40			
	5 yıl ve üzeri	135	27,38	3,83	20	40			
Soruna Yönelme	1 yıl	58	23,41	6,94	9	38	4,095	0,003*	1-2
	2 yıl	55	27,29	5,63	16	38			1-4
	3 yıl	72	24,69	7,40	9	37			1-5
	4 yıl	46	26,37	5,82	11	36			
	5 yıl ve üzeri	135	26,51	5,37	18	37			
Sosyal Destek Arama	1 yıl	58	26,33	6,24	11	35	3,891	0,004*	1-4
	2 yıl	55	25,98	5,80	9	35			2-4
	3 yıl	72	25,56	6,74	12	35			3-4
	4 yıl	46	22,72	5,04	9	35			4-5
	5 yıl ve üzeri	135	24,29	4,56	16	35			
Stresle Başa Çıkma	1 yıl	58	80,41	14,27	43	105	1,838	0,121	
	2 yıl	55	82,04	13,45	44	103			
	3 yıl	72	79,69	16,03	43	106			
	4 yıl	46	75,52	12,94	46	110			
	5 yıl ve üzeri	135	78,18	11,22	60	105			

* $p < 0,05$

Tablo 9.'da araştırmaya dâhil edilmiş olan öğrencilerin üniversite öğrencilik süresine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için uygulanmış olan ANOVA sonuçları belirtilmiştir.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak manidar farklar bulunmuştur ($p < 0,05$). 1 yıldır üniversitede öğrenci olanların kaçınmadan aldıkları puanlar 4 yıl ve 5 yıl ve üzeri süredir öğrenci olanlara göre yüksektir. 1 yıldır öğrenci olanların soruna yönelmeden aldıkları puanlar 2 yıldır, 4 yıl ve 5 yıl ve üzeri süredir öğrenci olanlara kıyasla daha düşüktür. 4 yıldır üniversitede öğrenci olanların sosyal destek aramadan aldıkları puanlar diğerlerine göre manidar düzeyde düşüktür.

Tablo 10.*Öğrencilerin Öz-güven Ölçeği puanları*

	N	\bar{x}	s	Min	Max
İçsel Öz güven	366	61,53	13,98	17	85
Dışsal Öz güven	366	57,08	12,11	17	80
Öz-güven Ölçeği	366	118,61	25,62	34	165

Araştırma kapsamına alınmış öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçekteki içsel özgüven ve dışsal özgüven alt boyutlarından aldıkları puanlar için tanımlayıcı istatistikler Tablo 10.'da gösterilmiştir.

Tablo 10.'a göre üniversite öğrenim gören öğrencilerin Öz-Güven Ölçeğinin bir alt boyutu olan içsel özgüvenden ortalama $61,53 \pm 13,98$ puan, dışsal özgüvenden ise $57,08 \pm 12,11$ puan almıştır. Öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği genelinden ortalama $118,61 \pm 25,62$ puan aldıkları belirlenmiş olup, alınan minimum puanın 34, maksimum puanın ise 165 olduğu görülmüştür.

Tablo 11.*Öğrencilerin yaş grubuna göre Öz-güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması*

	Yaş grubu	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
İçsel Öz güven	18-20 yaş	129	57,22	14,72	17	85	16,964	0,000*	1-2
	21-23 yaş	150	61,44	12,39	17	85			1-3
	24 yaş ve üzeri	87	68,06	13,05	38	85			2-3
Dışsal Öz güven	18-20 yaş	129	53,16	12,89	17	80	18,615	0,000*	1-2
	21-23 yaş	150	57,06	10,50	17	80			1-3
	24 yaş ve üzeri	87	62,94	11,22	32	80			2-3
Öz-güven Ölçeği	18-20 yaş	129	110,38	27,20	34	165	18,436	0,000*	1-2
	21-23 yaş	150	118,50	22,26	34	165			1-3
	24 yaş ve üzeri	87	131,00	23,88	70	165			2-3

* $p < 0,05$

Tablo 11.'de araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş grubuna göre Öz-Güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına dair uygulanmış olan ANOVA sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 11.'e göre öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel özgüven ve dışsal özgüvenden almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel

olarak manidar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 24 yaş ve üzerindeki öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel öz güven ve dışsal öz güvenden almış oldukları puanlar 18-20 yaş ve 21-23 yaşındaki öğrencilere göre yüksektir. Ayrıca 21-23 yaşındaki öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel öz güven ve dışsal öz güvenden 18-20 yaş öğrencilere göre yüksektir.

Tablo 12.

Öğrencilerin cinsiyetine göre Öz-güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Min	Max	t	p
İçsel	Kadın	126	59,56	11,01	17	83	-1,954	0,051
Öz güven	Erkek	240	62,56	15,23	17	85		
Dışsal	Kadın	126	54,66	10,15	17	76	-2,800	0,005*
Öz güven	Erkek	240	58,35	12,86	17	80		
Öz-güven	Kadın	126	114,22	20,51	34	157	-2,389	0,017*
Ölçeği	Erkek	240	120,91	27,70	34	165		

* $p<0,05$

Araştırmaya dâhil edilmiş üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Öz-Güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 12.'de gösterilmiştir.

Tablo 12. incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutu olan dışsal özgüvenden aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Erkek üniversite öğrencilerinin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutu olan dışsal özgüvenden aldıkları puanlar kadınlara göre yüksek bulunmuştur. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Öz-Güven Ölçeğindeki içsel özgüvenden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan manidar olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 13.

Öğrencilerin programına göre Öz-güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Program	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
İçsel	Lisans	224	58,75	14,03	17	85	12,302	0,000*	1-2

Öz güven	Master	105	65,52	12,61	17	85			1-3
	Doktora	37	67,03	13,32	38	85			
Dışsal Öz güven	Lisans	224	54,45	12,07	17	80	15,889	0,000*	1-2
	Master	105	60,38	11,00	17	80			1-3
Öz-güven Ölçeği	Doktora	37	63,68	10,69	47	80			
	Lisans	224	113,19	25,61	34	165	14,364	0,000*	1-2
	Master	105	125,90	23,12	34	165			1-3
	Doktora	37	130,70	23,67	85	165			

* $p < 0,05$

Tablo 13.'de araştırmaya alınmış olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programına göre Öz-Güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmış olan ANOVA sonuçlarına değinilmiştir.

Araştırmaya alınmış olan öğrencilerin öğrenim gördükleri programına göre Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güvenden ve dışsal öz güvenden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların yer aldığı görülmüştür ($p < 0,05$). Lisans programında öğrenim gören öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güvenden ve dışsal öz güvenden almış oldukları puanlar yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim görenlere göre düşüktür.

Tablo 14.

Öğrencilerin üniversitede öğrencilik süresine göre Öz-güven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Üniversitede öğrencilik süresi	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
İçsel Öz güven	1 yıl	58	55,17	14,74	23	85	8,288	0,000*	1-2,1-4
	2 yıl	55	63,67	10,88	36	85			1-5
	3 yıl	72	56,92	15,55	17	85			3-2,3-4
	4 yıl	46	64,83	14,21	40	85			3-5
	5 yıl ve üzeri	135	64,72	12,31	17	85			
Dışsal Öz güven	1 yıl	58	52,60	13,21	25	80	6,619	0,000*	1-2,1-4
	2 yıl	55	57,71	10,12	25	76			1-5
	3 yıl	72	53,26	12,95	17	80			3-2,3-4

Öz-güven Ölçeği	4 yıl	46	59,04	13,03	29	80			3-5
	5 yıl ve üzeri	135	60,12	10,52	17	80			
	1 yıl	58	107,78	27,54	52	165	7,707	0,000*	1-2,1-4
	2 yıl	55	121,38	20,36	67	161			1-5
	3 yıl	72	110,18	28,06	34	165			3-2,3-4
	4 yıl	46	123,87	26,86	69	165			3-5
	5 yıl ve üzeri	135	124,84	22,33	34	165			

* $p < 0,05$

Tablo 14.'de araştırma kapsamındaki öğrencilerin üniversitede öğrencilik süresine göre Özgüven Ölçeği puanlarının karşılaştırılması için uygulanan ANOVA sonuçları gösterilmiştir. Tablo 14.'e göre üniversite öğrencilerinin üniversitede öğrencilik süresine göre Özgüven Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin içsel özgüven ve dışsal özgüven alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farkların olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Üniversite 1 yıldır ve 3 yıldır öğrenim gören öğrencilerin Özgüven Ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel özgüvenden ve dışsal özgüvenden almış oldukları puanlar diğer öğrencilere kıyasla düşük bulunmuştur.

Tablo 15.

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-güven Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar

	Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Kaçınma	Soruna Yönelme	Sosyal Destek Arama	Stresle Başa Çıkma	İçsel Özgüven	Dışsal Özgüven	Özgüven Ölçeği
Ahlaki	r 1	-0,025	0,534	0,096	0,281	0,488	0,535	0,519
Olgunluk Ölçeği	p	0,637	0,000*	0,066	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Kaçınma	r	1	0,116	0,845	0,816	-0,329	-0,306	-0,324
	p		0,027*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Soruna Yönelme	r		1	0,264	0,627	0,559	0,572	0,575
	p			0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*

Sosyal Destek	r	1	0,888	-0,175	-0,178	-0,179
Arama	p		0,000*	0,001*	0,001*	0,001*
Stresle Başa	r		1	0,055	0,069	0,063
Çıkma	p			0,293	0,188	0,232
İçsel Öz güven	r			1	0,929	0,985
	p				0,000*	0,000*
Dışsal Öz güven	r				1	0,979
	p					0,000*
Öz-güven Ölçeği	r					1
	p					

* $p < 0,05$

Tablo 15.'de araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar Pearson testi kullanılarak test edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden almış oldukları puanlarla Stresle Başa Çıkma Ölçeği genelinden ve ölçeğin soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve istatistiksel olarak manidar seviyede olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Buna göre üniversite öğrencilerinin Başa Çıkma Ölçeği genelinden ve ölçeğin soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanların artması sonucunda Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden almış oldukları puanlar da artmaktadır.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden almış oldukları puanlarla, Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel özgüvenden ve dışsal özgüvenden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel açıdan manidar ve pozitif yönlü oldukları görülmüştür ($p < 0,05$). Bu sonuca göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Öz-Güven Ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel özgüvenden ve dışsal özgüvenden aldıkları puanlar arttıkça, Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Tablo 16.

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordama durumu

	Std. Olmayan		Standardize	t	p	F	R2
	B	S.H.	B			p	AdjR2
(Sabit)	74,802	17,956		4,166	0,000*		
Soruna Yönelme	3,036	0,885	0,386	3,431	0,001*		
Sosyal Destek Arama	1,931	1,412	0,221	1,368	0,172	42,704	0,372
Stresle Başa Çıkma	-0,678	0,759	-0,184	-0,894	0,372	0,000*	0,364
İçsel Öz güven	-0,469	0,408	-0,133	-1,151	0,250		
Dışsal Öz güven	1,996	0,471	0,489	4,238	0,000*		

* $p < 0,05$

Tablo 16.'da araştırmaya giren üniversite öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelenmesine ilişkin çok değişkenli doğrusal(lineer) regresyondan aldıkları sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo16.'da üniversite öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Öz-Güven Ölçeği puanlarının Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını yordamaması modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ve modelin Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarındaki değişimin (varyansın) %36,4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Ölçeğindeki Soruna Yönelme ($\beta=0,386$; $p < 0,05$) ve Öz-Güven Ölçeğindeki Dışsal Özgüvenden ($\beta=0,489$; $p < 0,05$) almış oldukları puanların Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak manidar seviyede yordadığı gözlemlenmiştir ($p < 0,05$).

BÖLÜM V

Tartışma

Üniversite öğrencilerinde stres ile baş etme yöntemleri ve özgüven seviyeleri arasındaki ilişkilerin incelendiği birçok araştırma olmakla birlikte ahlaki olgunluğun dâhil edildiği araştırmalara ilişkin güvenilir veriler oldukça azdır. Bu çalışma üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi ve üniversite öğrencileri tarafından bildirilen onaylanmış sonuç ölçümlerini kullanarak üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri bulmayı amaçlamaktadır. Geçmiş literatürde göz önünde bulundurularak üniversite öğrencilerin kişisel özelliklerine göre ahlaki olgunluk ve öz güven puanlarında anlamlı bir farka rastlamak ve bu doğrultuda puanları yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkma puanlarının da yüksek olması öngörülmüştür. Çalışma Google forms sitesi aracılığıyla internet ortamında gerçekleştirildi. Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine internet ortamında ahlaki olgunluk düzeyleri, stresle başa çıkma ve öz güven seviyeleri sırasıyla ahlaki olgunluk ölçeği, stresle başa çıkma ölçeği ve öz güven ölçeği kullanılarak belirlendi. Çalışmaya 384 üniversitede öğrenim gören öğrenci dâhil edildi. Bilinen kadarıyla bu araştırma Türk kültüründe yapılan en güncel çalışmadır. Bu konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar çoğunlukla üniversite öğrencilerinde stres ve öz güven konularına odaklanmıştır. Bu nedenle sonuçları önceki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırmak sınırlanmıştır.

Günümüz toplumunda insanlar çok çeşitli durumlarda stresten muzdariptir. Stres, insanların yaşamlarında mevcuttur ve psikopatolojilerin, hastalıkların ve herhangi bir ortama veya işe uyum sağlayamamanın nedeni olduğuna inanılmaktadır. Stres, vücudun iki aşamada gelişen karmaşık bir savunma-dengeleme mekanizması olarak kabul edilmektedir. İlk aşamada bireyler stres etkenini ve ondan kaynaklanan talepleri değerlendirirken, ikinci aşamada ise stresi gidermek ve stresör taleplerini karşılamak için yeterli kaynağa sahip olup olmadıklarını değerlendirirler. İkinci aşama, bireyin strese tepkisini belirleyen, stres etkenine ilişkin öznel değerlendirmesine dikkat çekmektedir. Farklı insanlar aynı stres etkenine farklı tepkiler verebilirler. Stres tepkisi, strese neden olan uyaranlara karşı fizyolojik, duygusal veya

davranışsal tepkiler olabilen vücut tepkilerini ifade etmektedir. Yapılan bir çalışma, stres ve öz güven arasındaki ilişkiyi birden çok düzeyde göstermektedir. Öz güven, insanların stresli olayları ve bunlara tepkilerini yönetmelerine yardımcı olan psikolojik kaynaklara dâhildir. Buna ek olarak insanların stresli olaylara tepkilerini ve bireylerin stresle başa çıkma biçimlerini etkilemektedir. Bu araştırma doğrultusunda stresli olayların psikolojik rahatsızlıklara karşı psikolojik bir kaynak olan öz güven duygusunu da olumsuz yönde etkilediği söylenilebilir (Taylor, Seeman, Eisenberger, Kozanian, Moore, & Moons, 2010). Bu noktada ahlaki olgunluğun öğrencilerin kişisel özelliklerine göre bir farklılık gösterip göstermediği ve stresle başa çıkma ve öz güven düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olabileceği konusu bu çalışmada tartışılmıştır.

Bu çalışmada araştırmaya katılan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaş grubuna göre ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. 24 yaş ve üzerindeki ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının 18-20 yaş ve 21-23 yaş grubundakilere göre yüksek olduğu, ayrıca 21-23 yaş öğrencilerin ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının 18-20 yaşa göre yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada bu araştırmayla benzer olarak bireylerin ortalama ahlaki olgunluk düzeyi ile yaş arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre bireylerin yaşlandıkça, ahlaklı bir insanı tanımlamak için gerekli olduğunu düşündükleri değerlere daha fazla önem verdikleri görülmüş ve ahlaki olgunlaşmanın gelişimsel doğasını doğrulamıştır. Ahlaki gelişimin, ergenlik veya beliren yetişkinlik ile sınırlı olmadığı, yetişkinliğe doğru genişleyen yaşam boyu süren bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Krettenauer, Murua, & Jia, 2016). Bir diğer araştırmada da ahlaki olgunluğun yaşla birlikte değiştiği ancak bu değişikliğe neden olan faktörün tek bir tane olarak tanımlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğrencileri daha adalet odaklıken, yüksek lisans öğrencileri faydacı olma eğiliminde bir ahlaki eğilim göstermişlerdir (Borkowski & Ugras, 1992).

Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yapılan bir araştırmada bu çalışmadan farklı olarak üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Savaş, 2019). Bir diğer çalışmada ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki gelişimlerinde bir farklılık bulunamamıştır (Mouratidou, Goutza, & Chatzopoulos, 2007). Alkal ve Kök (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ahlaki olgunluk puanlarında cinsiyete göre kızların lehine

anlamli bir farklılık tespit edilmiştir. Sancak, Tabakoğlu ve Öz (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ahlaki olgunluğa sahip oldukları bulunmuştur. Bakioğlu (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmüştür. Buna göre kadınların ahlaki olgunluk düzeyinin erkeklerin ahlaki olgunluk düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgin (2017)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve kadınların ahlaki olgunluğu erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Kaya ve Aydın (2011) tarafından farklı faköltelerde öğrenim gören 606 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamaları erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda kız çocuklarının ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olması kültürel ve toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan daha empatik, kabul edici, şefkatli ve duyarlı yapılarından kaynaklanıyor olabileceği yorumu yapılabilir.

Bu araştırmaya dâhil olan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre ahlaki olgunluk ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Lisans öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeği puanları yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre düşük bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak ahlaki olgunluk puanlarında öğrenim görölen bölüme ve programa göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Söylemez & Oruç, 2018). Adıgözel (2017) ile Efek, Sivrikaya ve Sadık (2018) tarafından yapılan çalışmalarda bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan farklı bir sonuç elde edilmiş ve üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının fakölteye göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmalar doğrultusunda ahlaki olgunluk düzeylerinin öğrenim görölen programa göre farklılaşmasının, öğrencilerin ahlaki değerlerle ilgili aldıkları eğitimin niceliğinden çok niteliğine, evrensel ahlaki değerleri edinme düzeyine ilişkin yaşadıkları deneyimlere, kaygı gibi psikolojik etkenlere ve öğrencilerin yaşadığı strese, sosyal kültürel etkilere yönelimin bölümler arasında farklılaşmasına bağlı olabileceği yorumu yapılabilir.

Bu araştırma kapsamına alınan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin üniversitedeki öğrencilik süresine ile ahlaki olgunluk ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 5 yıl ve üzeri süredir üniversite öğrencisi kişilerin ahlaki olgunluk ölçeği puanları 1 yıldır, 3 yıldır ve 4 yıldır üniversite öğrencisi olanlara göre yüksek olduğu

bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğrencilik süresi ile ahlaki olgunluk düzeyi açısından aralarında bir fark bulunmamıştır (Alkal & Kök, 2018). Gültekin (2008)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarında da ahlaki gelişim ile öğrenim yılı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görüşmüştür. Çırak-Karakavak (2006)'ın üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarında literatürle benzer olarak öğrenim yılına göre ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürdeki bu sonuçlar doğrultusunda 18 yaşına kadar kişiliğin büyük bir kısmının oluştuğu ve bu yaştan sonra ortaya çıkan üniversite eğitimi kişiliği ve kişiliğin bir alt boyutu olan ahlaki olgunluk düzeyini yeterince etkilemediği düşünülebilir. Farklı eğitim yıllarındaki üniversite öğrencileri benzer bir gelişim döneminde oldukları ve benzer özelliklere sahip olduğundan dolayı da ahlaki olgunluk düzeyi öğrencilik süresine göre farklılaşmadığı yorumu yapılabilir. Bu çalışmada ise öğrenim gören öğrencilerin yaşlarında çeşitlilik olduğundan dolayı literatürden farklı bir sonuca ulaşılmıştır.

Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaş grubuna göre stresle başa çıkma ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin stresle başa çıkma ölçeğinin kaçınma ve sosyal destek arama alt boyutlarından aldıkları puanların 24 yaş ve üzeri öğrencilere göre yüksek, soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanların ise düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bir çalışmada daha büyük öğrencilerin stresle başa çıkmada soruna yönelme odaklı stratejileri kullanma olasılıklarının daha yüksektir olduğu görülmüştür. Ayrıca insanların olgunlaştıkça stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmak için bir dizi davranışsal, bilişsel ve duygusal stratejiyi daha iyi benimseyebildikleri sonucun ulaşılmıştır (Monteiro, Balogun, & Oratile, 2014). Daha önce stresli bir durum yaşamış olmak, bireyin ilgili bir durumu söz konusu olduğunda sorunu çözme ve stresle baş edebilme yeteneğini etkileyebileceği söylenilebilir. Problem ve duygu odaklı stresle başa çıkma stratejilerinin kullanımını kolaylaştıran bir süreç olabilecek daha büyük sosyal sorumluluklarla başa çıkma becerisi sergilediklerinde, bireyler çocukluktan yetişkinliğe geçiş yapmış sayılabilecekleri düşünüldüğünde öğrencilerin yaşı arttıkça daha fazla sosyal statü kazandıkları ve sorunlu durumlara karşı daha farklı bir yaklaşım sergileyebildikleri yorumu yapılabilir. Yapılan bir diğer çalışmada yaş arttıkça problem çözme ve sosyal destek arama merkezli stresle başa çıkma stratejilerinin kullanımında bir azalma olduğu ve duygusal başa çıkma kullanımının yaşla birlikte arttığı bulunmuştur (Meléndez, Mayordomo, Sancho, &

Tomás, 2012). Ergenlerle yapılan bir çalışmada da yaşı daha büyük ergenlerin stres karşısında başa çıkma stratejisi olarak yaşı daha genç ergenlere göre daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları bulunmuştur (Moodley, Esterhuyse, & Beukes, 2012).

Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetine göre stresle başa çıkma ölçeği toplamından ve ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkma ölçeği toplamından ve ölçeğin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar birbirine denktir. Bu çalışmadan farklı olarak yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla stres yaşadığı ve bu stresle baş etme de daha çok kaçınma stratejini kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın örnekleminde yer alan kız öğrencilerin durumu sembolik olarak değiştirme konusunda isteksiz davrandıkları ve bunun yerine durumun bir başa çıkma yaklaşımı olarak iyileşmesini umdukları gözlemlenmiştir. Böyle bir strateji, bireyin problem durumunu inkâr edebileceği veya önleyebileceği ve problem çözmede aktif olarak yer almadığı kaçınma odaklı bir stratejiyi içermektedir. Ayrıca, bu başa çıkma yaklaşımıyla, stresli koşulları değiştirebilecek eylemleri başlatmada bir başarısızlık vardır. Kız öğrencilerin bir başa çıkma yolu olarak geri çekilmeye daha yatkın görüldüğüne dair bu bulgu, genç kadınları, özellikle çatışma içerebilen sorunları çözmek için somut davranışsal veya bilişsel yaklaşımlar yerine fanteziye girmeye teşvik eden toplumsal cinsiyet rolleriyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Monteiro, Balogun, & Oratile, 2014). Yapılan bir diğer çalışmada da stresle baş etmede erkeklerin mizahı önemli ölçüde daha fazla kullandıklarını, kadınların ise stresle başa çıkmak için önemli ölçüde daha fazla duygusal ve araçsal destek kullandığını göstermiştir. Ayrıca çalışmadaki regresyon analizleri inkâr ve kendini suçlama gibi kaçınma odaklı başa çıkma stratejilerin kadınlar tarafından daha fazla kullanıldığı, erkeklerin ise davranışsal olarak destek arama odaklı stratejileri daha fazla kullandığı ortaya konmuştur (Eisenbarth, 2019). Yapılan bir diğer çalışmada destek arayan stresle başa çıkma yöntemi kızlar arasında daha yaygınken erkekler arasında sorunda yönelme yönteminin daha yaygın olduğu tespit edilmiştir (Piko, 2001). Bir diğer araştırmada da benzer olarak kadınlarda duygusal başa çıkma ve sosyal destek arama yönteminin daha fazla kullanıldığı, erkeklerde ise soruna yönelme stratejisinin daha yaygın kullanıldığı bulunmuştur (Meléndez, Mayordomo, Sancho, & Tomás, 2012). Ergenlerle yapılan bir çalışmada yine benzer olarak kadınların erkeklere göre stres karşısında sosyal destekle başa çıkma stratejisini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Moodley, Esterhuyse, & Beukes, 2012).

Bu araştırmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre stresle başa çıkma ölçeği kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Lisans programındaki öğrencilerin stresle başa çıkma ölçeğinin kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar yüksek lisans ve doktora programındakilere göre yüksek, soruna yönelme alt boyutundan almış oldukları puanlar ise düşük bulunmuştur. Ayrıca lisans öğrencilerinin stresle başa çıkma ölçeğinin sosyal destek arama alt boyutundan aldıkları puanlar doktora öğrencilerinden yüksektir. Yapılan bir çalışmada da bu araştırmayla benzer olarak lisans öğrencilerinin stres karşısında kaçınma stratejisini tercih ederken yüksek lisans öğrencilerinin stres karşısında problemi çözme amacıyla soruna yönelme odaklı stratejileri tercih ettiği bulunmuştur (Sandover, Dwyer, & Marr, 2015). Bir diğer çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin öğrenim gördüğu programa göre stresle baş etme stratejilerinde bir farklılık görülmemiş ancak öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde daha iyimser ve özgüvenli oldukları olaylara umutsuz bir yaklaşım sergilemeyen sosyal destek odaklı stratejilere başvurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde olumlu davranışlara sahip olmaları, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve kişisel kontrolleri ile dışarıdan denetlenmeye ilişkin düşünceleri ve özellikle şansa ve çabalamaya inanmalarının stresle başa çıkma tarzları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Hatunoglu, 2020).

Bu araştırmaya dâhil edilmiş olan öğrencilerin üniversite öğrencilik süresine göre stresle başa çıkma ölçeğinin kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. 1 yıldır üniversitede öğrenci olanların kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar 4 yıl ve 5 yıl ve üzeri süredir öğrenci olanlara göre yüksektir. 1 yıldır öğrenci olanların soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanlar 2 yıl, 4 yıl ve 5 yıl ve üzeri süredir öğrenci olanlara kıyasla daha düşüktür. 4 yıldır üniversitede öğrenci olanların sosyal destek arama alt boyutundan aldıkları puanlar ise diğerlerine göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğrenim yıllarına ve yaşam deneyimlerine göre stresle baş etme biçimlerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin öğrenim süresi arttıkça stresle daha sağlıklı edebilmek için destek arama odaklı stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür (Holdsworth, Turner, & Young, 2018). Bir diğer araştırmada da benzer olarak, daha büyük öğrencilerin stresle aktif başa çıkma, yeniden çerçeveleme ve planlama yapmak amacıyla soruna yönelme stratejilerini genç öğrencilere göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Genç öğrencilerin ise stresle baş

edebilmek için daha çok kaçınma stratejisini kullandıkları görülmüştür (Al-Dubai, Al-Naggar, Alshagga, & Rampal, 2011). Bu araştırmalar doğrultusunda, öğrencilik süresi daha fazla olan öğrencilerin üniversite ortamına daha iyi adapte olmaları ve çevreleriyle genç öğrencilere göre daha uzun süre iletişim kurmaları sonucunda stresle baş etme yöntemlerinin biçimlendiği yorumu yapılabilir.

Bu çalışmaya göre öğrencilerin yaşı ile öz güven ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel öz güven ve dışsal öz güvenden almış oldukları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. 24 yaş ve üzerindeki öğrencilerin öz güven ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel öz güven ve dışsal öz güvenden almış oldukları puanlar 18-20 yaş ve 21-23 yaşındaki öğrencilere göre yüksektir. Ayrıca 21-23 yaşındaki öğrencilerin öz güven ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutları olan içsel öz güven ve dışsal öz güvenden 18-20 yaş öğrencilere göre yüksektir. Üniversite öğrencilerinin özgüvenleri ile iç-dış kontrol arasındaki ilişkiyi araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin kontrol gücü ve içsel eğilimleri düştükçe öz güvenlerinin de düştüğü bulunmuştur (Liping, 2007). Akranlarla yapılan bir diğer çalışmada olumlu etkileşimler olmak üzere çeşitlilik konusunda daha fazla deneyime sahip öğrencilerin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Laird, 2005). Başka bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akranlarıyla olan ilişkileri ile öz güvenleri arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin akran çevresiyle olan ilişkisi ne kadar fazlaysa öz güvenlerinin de o doğrultuda fazla olduğu bulunmuştur (Antonio, 2004). Birinci sınıf öğrencilerinin geçiş uyumunun incelendiği bir çalışmada zamana göre öğrencilerin öz güvenlerinde değişimler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşları arttıkça öz güvenleri de artarak birçok problemle baş etmede etkili beceriler kazandıkları tespit edilmiştir (Lopez & Gormley, 2002). Bu araştırmalar incelendiğinde sonuçların benzer yönde olduğu, öğrencilerin yaşları arttıkça üniversite ortamına adaptasyonlarının artması ve akranlarıyla olan ilişkilerinin genişlemesi sonucu öz güvenlerinde bir artış olduğu yorumu yapılabilir.

Bu araştırmaya dâhil edilmiş üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öz güven ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutu olan dışsal öz güvenden aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Erkek üniversite öğrencilerinin öz güven ölçeği toplamından ve ölçeğin alt boyutu olan dışsal öz güvenden aldıkları puanlar kadınlara göre yüksek bulunmuştur. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öz güven ölçeğinin alt boyutu olan içsel öz güvenden aldıkları puanlar arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ergenlerle yapılan bir çalışmada bu araştırmayla benzer

olarak erkeklerin, kadınlardan önemli ölçüde daha yüksek dışsal öz güvene sahip olduğu bulunmuştur (McGrane, Belton, Powell, Woods, & Issartel, 2016). Şar, Avcu ve Işıklar (2010) lisans öğrencilerinin özgüven düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin cinsiyetlerine ve bölümlerine göre öğrencilerin özgüven düzeylerinde önemli farklılıklar bulmuştur. Ancak Verma ve Kumari (2016), özgüvenin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmış ve öğrencilerin özgüvenlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ayrıca, Tripathy ve Srivastava (2012) akademik başarıların özgüven düzeyine etkisini araştırdıkları çalışmada da öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgüvenlerinde bir fark bulamamışlar ancak araştırmacılar öğrencilerin akademik başarıları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırma ayrıca akademik başarısı yüksek öğrencilerin özgüvenlerinin daha yüksek, akademik başarısı düşük öğrencilerin ise daha düşük özgüvene sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Fatma (2015) ergenlerin özgüvenlerini cinsiyetlerine, buldukları yere ve akademik başarılarına göre araştırmış ve erkeklerin kadınlara göre daha yüksek özgüvene sahip olduğunu bulmuştur. Çalışması, hem erkek hem de kadının aynı düzeyde özgüvene sahip olduğunu söyleyen çalışma hipotezini reddetmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarında görülen farklılığın öğretilen toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmaya alınmış olan öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre öz güven ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güven ve dışsal öz güven alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların yer aldığı görülmüştür. Lisans programında öğrenim gören öğrencilerin öz güven ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel özgüven ve dışsal özgüven alt boyutlarından almış oldukları puanlar yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim görenlere göre daha düşüktür. İrlanda'da hemşirelik öğrencileriyle yapılan bir çalışmada lisans döneminde öğrencilerin özgüvenlerinin dalgalandığı ve öğrencilerin öğrenim gördükleri program geliştikçe özgüvenlerinin ve akademik başarıya yönelik motivasyonlarının da geliştiği bulunmuştur (Smyth & Long, 2013). Bilgisayar bölümü öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin yüksek lisans öğrencilerinin öz güven puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin lisansüstü kabulü için öz güvenlerini geliştirmek için özel olarak çaba sarf ettikleri gözlemlenmiştir (Wofford, 2020).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversitede öğrencilik süresine göre öz güven ölçeği toplam puanları ve ölçeğin içsel öz güven ve dışsal öz güven alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farkların olduğu belirlenmiştir.

Üniversitede 1 yıldır ve 3 yıldır öğrenim gören öğrencilerin öz güven ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güven ve dışsal öz güven alt boyutlarından almış oldukları puanlar diğer öğrencilere kıyasla daha düşük bulunmuştur. Yapılan bir çalışmada bu araştırmayla benzer olarak üniversitede buldukları öğrencilik süresi ile öz güvenleri arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin derslere katılımı, amaç arama, derse ilgi geliştirme, kaygılarında düşüş, hocaları ve sınıf arkadaşları ile rahat olmaları ve dersle ilgili görüşlerini paylaşma konularında kendilerine olan özgüvenlerinde öğrenim süresine göre geliştiği belirtilmiştir (Akbari & Sahibzada, 2020). Bir diğer çalışmada üniversitede bir yıldır öğrenim gören öğrencilerin üniversite ortamını alt etmeleri gereken bir alan olarak gördükleri ve öz güven düzeyleri daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin öz güven düzeyleri beklenti ve performansın güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak üniversite yaşamına uyumun artmasıyla birlikte öğrencilerin doyuma ilişkin olumlu derecelendirmelerinin arttığı ve stres deneyimlerinin azalmasıyla öz güven düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). Literatür bilgileri ve çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrencilerin kişisel özellikleri, belirli ölçülerde ahlaki olgunluk puanlarını ve öz güven etkileyerek, stresle başa çıkma puanları üzerinde belirleyici bir role sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Böyle bir çalışma daha önce yapılmadığından dolayı ölçekler arasındaki anlamlı farklar bu çalışmaya özgüdür.

Bu çalışma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeğinden almış oldukları puanlar ile stresle başa çıkma ölçeği genelinden ve ölçeğin soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı seviyede olduğu saptanmıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma ölçeği genelinden ve ölçeğin soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanların artması sonucunda ahlaki olgunluk ölçeğinden almış oldukları puanlar da artmaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ahlaki ve duygusal olgunluk ile stres arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin ahlaki ve duygusal olgunluk puanları arttıkça stres puanlarının azaldığı ortaya konmuştur (Ansari, 2015). Bir diğer araştırmada katılımcıların özellikle yüksek ahlaki olgunluk seviyelerine sahip olmaları ile yüksek düzeyde refaha sahip olmaları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada ana yaşam ve günlük hedefler seviyelerinde tutarlı büyüme hiyerarşileri olan katılımcıların, özellikle yüksek düzeyde ahlaki olgunluğa sahip oldukları görülmüştür (Bauer

& McAdams, 2004). Yapılan bir çalışmada da ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olan katılımcıların daha uyumlu kişiliğe sahip olduğu ve genel ruh hali daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Kart-Ersoy, Savcı, Pişkin, Güldü, & Totuk, 2018). Farklı bir bakış açısı sunan bir araştırmada katılımcıların yaşı, ego seviyesi ve stres kaynağının gelişimsel ölçümlerinin, stresle başa çıkma stratejilerinin kullanımını öngördüğünü göstermiştir. Buna göre yaşı daha büyük, ego seviyesi yüksek ahlaki olgunluk bakımından gelişmiş olan kişilerin stresle baş etme yöntemi olarak probleme yönelme veya destek arama gibi olumlu stratejileri seçtikleri bulunmuştur (Labouvie, Hakim, & Hobart, 1987). Ergenlerle yapılan bir çalışmada maneviyat, öfke ve stres ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki olgunluk seviyeleri yüksek ve maneviyatı güçlü olan katılımcıların öfke ve stres düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Carlozzi, Winterowd, Harrist, Thomason, Bratkovich, & Worth, 2010). Ergenlerle yapılan başka bir araştırmada da duygusal ve ahlaki olgunluk ile genel iyilik hali arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Joy & Mathew, 2018).

Bu araştırmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk ölçeğinden almış oldukları puanlarla, öz güven ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güven ve dışsal öz güven alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin özgüven ölçeği toplamından ve ölçekte bulunan içsel öz güven ve dışsal öz güven alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Ergenlerle yapılan bir çalışmada sosyal ve ahlaki olgunluk ile öz güven arasında bir ilişki bulunamamıştır (Vermai, 2015). Bir diğer araştırmada katılımcıların sahip olduğu inancın, sevginin, ibadetlerin, sabrın ve şükürün ahlaki olgunluğun düzeyinde belirleyici olduğu ve bu ahlaki olgunluğa sahip olanların özgüven düzeylerinin anlamlı derecede diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Mutluer, 2006).

Bu araştırmaya giren üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma ölçeğindeki soruna yönelme alt boyutundan ve öz güven ölçeğindeki dışsal öz güven alt boyutundan almış oldukları puanların ahlaki olgunluk ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı seviyede yordadığı bulunmuştur. Yapılan bir çalışmada yüksek zarardan kaçınma ve düşük öz güvene sahip katılımcıların artan stres, kaygı ve depresyon bildirdiklerini, düşük zarardan kaçınma ve yüksek öz güvenin ise strese karşı koruyucu bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Artan stres, kaygı ve depresyon ile ilişkili olduğu için kaçınma odaklı başa çıkmanın en uyumsuz başa çıkma tarzı olduğu, probleme yönelme odaklı başa çıkmanın ise depresif belirtileri azalttığı

görülmüştür. Ödül bağımlılığı yüksek olan bireyler duygu odaklı başa çıkmaya daha meyilliyken, yüksek güvenli bireylerin daha probleme yönelme odaklı başa çıkmaya meyilli olduklarından bulunmuştur (Berkel, 2009). Benlik saygısı, bir kişinin benlik değeri imajıyla ve insan faaliyetinin tüm yönlerinde kendine güveniyle ilgili psikolojik bir özelliktir ve öz güvenle doğrudan ilişkilidir (Rosenberg, 1965). Bu nedenle literatürdeki öz güven çalışmalarının büyük bir kısmını benlik saygısı kavramına odaklanmıştır. Dünyanın her yerindeki araştırmalar benlik saygısını insan sağlığı ve psikolojik iyi oluşla ilişkilendirmiştir. Benlik saygısı, insanların bir bütün olarak kendileri hakkında hissettikleri olumlu veya olumsuz yolu ifade etmektedir (Brown, Dutton, & Cook, 2001). Bu etki, kaynakların artırılması ve hayatın sorunlarıyla etkin bir şekilde baş edilmesi kapsamında yorumlanabilir. Ayrıca, koşullar ne olursa olsun benlik saygısının stres üzerinde güçlü bir antistres etkisi olduğu görünmektedir (Pruessner, Hellhammer, & Kirschbaum, 1999). Yüksek benlik saygısı, kişisel refah, mutluluk ve uyumun temel bir yönü olarak kabul edilmektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler özgüveni düşük olan kişilere göre, yaşamlarından daha memnundurlar, daha az kişilerarası problemler yaşarlar, daha yüksek ve daha tutarlı bir düzeyde başarıya ulaşırlar ve psikolojik problemlere (örneğin, anksiyete ve depresyon) ve fiziksel hastalıklara daha az duyarlıdırlar (Brown, 1993). Yapılan bir çalışmada yüksek öz güvene sahip öğrencilerin, düşük öz güvene sahip olan ve yüksek strese sahip olan öğrencilere göre daha az stresli olduğu bulunmuştur (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014). Schramla ve arkadaşları (2011), stresle ilişkili faktörlerin üç ana grubunu, yani ergenin öznel psikososyal koşulları, yaşam tarzı ve benlik saygısını inceledikleri çalışmada özellikle kızlar öğrencilerin kendilerini stresli ve psikolojik olarak tükenmiş hissettikleri bulunmuştur. Ayrıca, yüksek stresli bireylerin, stresli olmayanlara göre kendilerini daha kötü hissettikleri, benlik saygısını performansla dayandırdıkları ve daha fazla uyku sorunu yaşadıkları gösterilmiştir. Erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, kızlar sadece önemli ölçüde daha fazla stres belirtileri, daha düşük genel benlik saygısı ve daha yüksek performansla dayalı benlik saygısı bildirmekle kalmamış, aynı zamanda daha yüksek talepler algıladıklarını ve daha fazla uyumakta zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Akademik öz yeterlik, benlik saygısı ve stresle başa çıkmanın akademik erteleme davranışı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının akademik öz yeterlik, benlik saygısı ve stresle başa çıkma stratejileri ile açıklandığı bulunmuştur. Buna göre stresle başa çıkma stratejilerinden biri olan aktif planlama akademik ertelemeyi olumsuz etkilerken, biyokimyasal kaçınma stratejileri olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Kandemir, İlhan, Özpolat, & Palancı, 2014).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Üniversite öğrencilerinde ahlaki olgunluk ile öz güvenin stresle başa çıkma üzerindeki etkisini amaçlayan bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin kişisel özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

-24 yaş ve üzeri öğrencilerin ahlaki olgunluk ve öz güven puanları diğer yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

- 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin stresle başa çıkma ölçeğindeki kaçınma ve sosyal destek arama alt boyutlarındaki puanları 24 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarından daha yüksekken, soruna yönelme alt boyutundaki puanları daha düşüktür.

-Cinsiyet ile hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması literatür boyunca tartışılan kızların stresle başa çıkmada daha duygu odaklı stratejileri seçtiğine dair teorileri çürütmüştür.

-Lisans bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk ve öz güven puanları yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha düşük bulunmuştur.

-Lisans bölümünde öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma ölçeğindeki kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha yüksekken soruna yönelme alt boyutundan aldıkları puanlar daha düşüktür.

-Doktora öğrencilerinin stresle başa çıkma ölçeğindeki sosyal destek arama alt boyutu puanları lisans öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

- 5 yıl ve üzeri süredir üniversite öğrencisi olanların ahlaki olgunluk ve öz güven puanları 1-3-4 yıldır üniversite öğrencisi olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

-1 yıldır üniversite öğrencisi olanların stresle başa çıkma ölçeğindeki kaçınma alt boyutu puanları 4-5 yıldır öğrenci olanlara göre daha yüksekken soruna yönelme ve destek arama alt boyutu puanları ise daha düşüktür.

-Tüm bunların yanında ölçekler kendi içinde incelendiğinde stresle başa çıkma ölçeği puanları ve öz güven ölçeği puanları arttıkça, ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sonuçlar stresle başa çıkma ölçeğindeki soruna yönelme alt boyutunun ve öz güven ölçeğindeki dışsal öz güven alt boyutunun ahlaki olgunluk ölçeği puanlarını yordadığını işaret etmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler

-Ahlaki gelişim kampüste daha fazla ilgi görmekte ve bunu geliştirmeye yönelik programların sayısı artmalıdır.

-Program tasarımcıları öğrencilere, velilere ve diğer yetkili eğitimcilerle danışarak, hangi içeriğin dâhil edileceğine karar verebilir, sosyal etkileşim biçimlerini dikkate alarak, program değerlendirme yöntemlerini seçebilir.

-Program tasarımının kritik bir parçası, programın hedeflerini seçmektir. Program öğrencilerin ahlaki olarak olgunlaşmasına yardımcı olmaya yönelik olmasına dikkat edilmelidir.

-Program yöneticileri ahlaki olarak olgun bir insanın nasıl olduğuna dair bir görüntü sunabilir. Aristoteles'in pratik bilgelik kavramını çağrıştıran bir çalışma yapılabilir.

-Ahlaki olgunluğu anlamak, öğrenciler içinde oldukça önemlidir. Başkalarının ifadelerini değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, öğrenciler bir siyasi adayın iddia ettiği ahlaki olgunluğa sahip olup olmadığına karar verebilir.

İkincisi, öğrenciler üniversite boyunca farklı şekillerde gelişirler. Öğrencilerin gelişmek için zorlanmaları gerekir, ancak çok fazla zorluk ilerlemeyi engelleyebilir. Örneğin, bir öğrenci, geleneksel değerlere meydan okumayı, düşüncesini genişletmek için bir fırsat olarak görebilirken, bir diğeri, onu bir kenara atılacak sapkınlık olarak görebilir. İlk öğrenci daha önce fark etmediği nüansları takdir ederken, ikincisi savunma pozisyonuna geçerek yeni fikirleri olan insanları otorite olmadıkları için reddeder. Programları tasarlarlarken bu farklılıklara izin vermek zordur.

- Belki de her öğrenci kendine uygun materyalleri seçmeye teşvik edilebilir. Programlar sürekli revizyona açık olmalıdır.

- Öğrencilere dönüştürülecek nesnelere olarak değil, yaşam boyunca yol arkadaşları olarak davranılmalıdır.

-Her şeyden önce, program tasarımcıları alçakgönüllülüklerini kaybetmemelidir. Öğrencilere hayatlarının gidişatını belirlemelerinde yardımcı olma konusundaki bir sorumlulukları gelecek neslin gelişimi için değerli bir çalışma değeri taşıyacaktır. Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

-Eğitimciler üniversiteye ilk geçiş döneminde öğrencilerin sıkıntılarına özellikle dikkat edebilirler.

-Olumlu kişilik özelliklerinin sağladığı koruyucu kaynaklardan yoksun olan ve sıkıntı yaşayan öğrenciler, benlik saygılarını artırmak için özellikle güçlü bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

-Üniversiteler öğrencilere danışmanlık hizmetleri ve atölye çalışmalarını sağlayabilir.

-Üniversiteler, geçiş öğrencilerine iyimserlik, umut, mutluluk ve özgüvenlerini korumaları veya geliştirmeleri konusunda yardımcı olabilir, çünkü bu özellikler özellikle birinci sınıf üniversite öğrencileri için hayata uyumları sırasında bir dizi stresli durumla başa çıkmak için mücadele ederken faydalı olabilmektedir.

-Üniversite çeşitli kurslar açılarak öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir. Günümüz üniversite öğrencilerinin bir önceki kuşaktan farklı olan özellikleri, motivasyonları ve öğrenme tercihleri, eğitimcilerin içerik ve pedagojik yaklaşımların bu yeni nesille uyumlu olmasını sağlamak için güçlü yönlere dayalı eğitimin yeniden düşünülerek bu çerçevede tasarlanabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin gerekli ahlaki olgunluğu ve öz güveni kazanarak bir stresle karşı karşıya kaldıklarının sorundan kaçmak yerine soruna yönelme veya destek arama gibi olumlu yönde başa çıkma stratejileri seçebileceği düşünülmektedir.

6.2.2. Psikoloğlara Yönelik Önleme Amaçlı Öneriler

Öğrencilerin yaşadığı streste benlik saygısı önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle özgüveni yüksek öğrenciler stresi etkin bir şekilde yöneterek daha iyi akademik performansa sahip olmaktadır. Ayrıca benlik saygısı mesleki stres, iş performansı ve iş tatmini ile ilişkilidir. İş stresi ne kadar yüksekse çalışanların benlik saygısı o kadar düşük olmaktadır. Bu nedenle

tükenmişlik olasılığı daha yüksektir. Son olarak, örneğin yoga, meditasyon, mizah, farkındalık ve danışmanlık gibi insanların özgüvenini artıran birçok stres yönetimi tekniği kullanılabilir.

Stres yönetimi tekniklerinin stresi azaltmanın yanı sıra benlik saygısını geliştirdiğini göstermektedir. Asana, pranayama, vedik ilahiler ve meditasyon gibi yoga uygulamaları dikkati, özgüveni artırır ve görsel ve uzamsal hafızayı geliştirmektedir. Bu tekniklerden biri olan meditasyon stresi azaltarak dikkati geliştirmekte dolayısıyla da akademik performansın artmasını sağlamaktadır. Meditasyon ayrıca öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Farkındalık temelli meditasyonun öz düzenlemeyi artırmak, kendilerini sakinleştirmek, stresi azaltmak, gevşemeyi artırmak ve duygusal başa çıkmayı geliştirmek için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Meditasyon, etkili bir stres giderici olarak gösterildiğinden, bir öz bakım yöntemi olarak da öğretilir.

Yoga, benlik saygısını artırarak, kronik olarak stresli ve dezavantajlı öğrenciler arasında uyumu iyileştirebilmektedir. Temizleme teknikleri, fiziksel duruşlar, nefes alma uygulamaları dâhil olmak üzere yoganın farklı yönlerinin yoga uygulamasının öğrencilerin günlük streslerinin daha iyi yönetilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bunlar dışında benlik saygısını korumak ve stresle başa çıkmak için kullanılan kendini geliştirici mizah olarak tanımlanan hayata mizahi bir bakış açısına sahip olma, kendini yenilgiye uğratan mizah tarzı özellikle ilgi çekici bir yöntemdir. Bu bulgular doğrultusunda, stres yönetimi tekniklerinin, alanında uzman psikologlar tarafından uygulanmasının psikolojik bozukluklara karşı bir tampon olarak hem kişisel hem de profesyonel yaşam kalitesini iyileştirebilecek insanların benlik saygısını iyileştirebileceği sonucuna ulaşılabilir.

6.2.3. Toplum Sağlığı için Öneriler

Bu çalışma, yaşam tarzlarını değiştirmek için yetersiz ahlaki olgunluğa ve düşük öz güvene sahip ve genel olarak stresle baş etmede olumsuz stratejilere yönelen üniversite öğrencilerine odaklanmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tüm üniversite öğrencileri farklı mesleklere sahip kişilere ve güçlü otoritelere dönüşecektir. Bu yolda gerekli desteği bulabilmeleri bu bakımdan da önem taşımaktadır. Ahlaki olgunluk ve öz güven olmadan, yaşam hedeflerine ulaşmaları ve karşılarında çıkan stresle baş etmeleri zordur. Sağlıklı bir sosyal ve bireysel yaşam sürdürebilmek için de üniversite öğrencilerinin ahlaki olarak olgunlaşması ve öz güvenlerini kazanmaları gerekmektedir. Ahlaki olgunluk ve öz güven kazanımı bu dönemde öğrencilerin sosyal olarak uygun bir yaşam tarzı sürmesine ve neyi yapıp neyi yapmaması

gerektiği konusunda kendilerine rehberlik etmelerine yardımcı olabilecektir. Toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi geleceğin toplumunu oluşturacak bu bireylerin ahlaki olgunluğa ve öz güvene sahip olarak stresle başa çıkmada olumlu stratejiler benimsemesinde etkili olacaktır. Bu araştırma aynı zamanda, ahlaki olgunluğa erişememiş, düşük öz güvene sahip ve stresle baş etmede olumsuz stratejilere yönelen öğrencileri tespit etmeye ve onları güçlendirmek ve istikrarlı bir ahlaki olgunluğa, öz güvene sahip, stresle baş etmede olumlu stratejileri seçen bir duruma ulaşmaları için eğitim sektörüne sağlamaya rehberlik edeceği düşünülmektedir.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışmanın kısıtlılıklarından biri bu veriler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki yer alan üniversitelerden elde edildiğinden dolayı genelleştirilemez. Genişletilmiş örneklemeler kullanılarak farklı kültürler üzerinde daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Sosyo-ekonomik durum gibi demografik değişkenler de ileri araştırmalara dâhil edilebilir. Örneklem seçiminin coğrafi alanı tek bir yerle sınırlandırılmamalıdır, daha ileri araştırmacılar geçerli bir veri elde etmek için çok daha fazla coğrafi alana odaklanabilir.

Bu tip stresle ilgilenen araştırmaların içerisine güncel kavramlar eklenerek farklı yaş kategorilerinde, farklı ölçüm araçları kullanılarak araştırmalar genişletilebilir. Covid-19 korkuları da dâhil edilerek aydınlatıcı ve yaratıcı çalışmalar yapılabilir

Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri de; çalışma kendi kendine bildirim anketleriyle gerçekleştirilmesidir. Katılımcının kendi raporu, deneyimin öznel ölçüsünü sağlamaktadır. Bu çalışma kesitsel doğası nedeniyle sonuçlar daha yüksek farkındalıktan kaynaklanan, ahlaki olgunluk ve öz güven arasındaki ilişkiyi ve bunun stresle başa çıkma üzerindeki neden-sonuç ilişkilerinin zamanla değiştiğini çıkaramaz. Yapılacak çalışmalarda bu noktalara odaklanılması önerilmektedir.

Çalışma psikolojik bozukluğa sahip öğrencileri kapsamamaktadır. Psikolojik bozukluğa sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk, öz güven ve stresle başa çıkma ilişkisini inceleyen bir çalışma oldukça değerli olacaktır.

Öğrencilere yönelik bahsedilen teknikleri içeren bir pilot grup çalışması Türk örneğinde yapılabilir. Bunların yanı sıra öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarından başlanarak mezun

oldukları döneme kadar ahlaki olgunluk düzeylerini, öz güven gelişimlerini ve stresle başa çıkma stratejilerini incelemek için boylamsal çalışmaların yapılması oldukça değerli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1994). Sources And Levels Of Stress In Relation To Locus Of Control And Self-Esteem In University Students. *Educational Psychology* , 14;323-330.
- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Genel Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi* , 5(1);1-16.
- Akan, Y., & Tatik, R. S. (2021). Analysis of Relationship between Moral Maturity and Human Values of University Students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1324-1347.
- Akbari, O., & Sahibzada, J. (2020). Students' Self-Confidence And Its Impacts On Their Learning Process. *American International Journal Of Social Science Research* , 5(1);1-15.
- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2);167-176.
- Al-Dubai, R. A., Al-Naggar, A. R., Alshagga, A. M., & Rampal, G. K. (2011). Stress And Coping Strategies Of Students In A Medical Faculty In Malaysia. *Malaysian Journal Of Medical Sciences* , 18(3);57-64.
- Alkal, A., & Kök, M. (2018). Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin Ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 22(2);509-529.
- Altan, A. Y. A. N. (2019). Mizah tarzlarının özgüven ve özsaygı düzeyine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 85-106.
- Ansari, M. (2015). Role Of Emotional Maturity On Stress Among Undergraduate Students. *The International Journal Of Indian Psychology* , 2(2);19-25.
- Antonio, A. L. (2004). The Influence Of Friendship Groups On Intellectual Self-Confidence And Educational Aspirations In College. *The Journal Of Higher Education* , 75(4);446-471.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory Of Development From The Late Teen Through The Twenties. *American Psychologist* , 55;469– 480.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Atwoli, L., Mungla, A. P., Ndung'u, N. M., Kinoti, C. K., & Ogot, M. E. (2011). Prevalence Of Substance Use Among College Students In Eldoret, Western Kenya. *BMC Psychiatry* , 11(34);2-9.
- Avşaroğlu, S., & İdayeva, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 411-422.
- Aydemir, A., & Kaya, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OMUIFD: Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, (50).
- Aydın, M. Z. (2003). Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2010). *Ailede Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K., & Kozłowski, P. (2021). University Students' Strategies Of Coping With Stress During The Coronavirus Pandemic: Data From Poland. *PLOS ONE* , 16(7);e0255041.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Bakioğlu, F., & Şahin, R. (2014). Kültürlerarası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 7(29);108-116.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review* , 84(2);191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Başar, G. G. (2019). Ergenlerin Aile Aidiyeti ve Ebeveyn İlişkileri ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.*
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth Goals, Maturity, And Well-Being. *Developmental Psychology* , 40(1);114–127.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness Or Healthier Lifestyles? *Psychological Science In The Public Interest* , 4(1);1-44.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing Home: Sociotropy And Autonomy And Their Relationship To Psychological Distress And Homesickness In College Freshmen. *Anxiety, Stress And Coping* , 16;155-166.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., et al. (2015). The Prevalence And Correlates Of Depression, Anxiety And Stress In A Sample Of College Students. *Journal Of Affective Disorders* , 173(1);90-96.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-Confidence And Personal Motivation. *The Quarterly Journal Of Economic* , 117(3);871-915.
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress And Coping With Discrimination And Stigmatization. *Frontiers In Psychology* , 2(33);1-13.
- Berkel, V. H. (2009). *The Relationship Between Personality, Coping Styles And Stress, Anxiety And Depression*. Christchurch: University Of Canterbury.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality And Social Development. *Current Directions In Psychological Science* , 11(1);7-10.
- Besser, A., & Zeigler, H. V. (2012). Positive Personality Features And Stress Among First-Year University Students: Implications For Psychological Distress, Functional Impairment And Self-Esteem. *Self And Identity* , 13;24-44.

- Bilgin, O., (2011). Ergenlerde Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Bilgin, B. T. (2017). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin Ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bore, M., Munro, D., Kerridge, I., & Powis, D. (2005). Selection of medical students according to their moral orientation. *Medical education*, 39(3), 266-275.
- Borkowski, C. S., & Ugras, J. Y. (1992). The Ethical Attitudes Of Students As A Function Of Age, Sex And Experience. *Journal Of Business Ethics* , 11;961-979.
- Bouffard, B. T. (1990). Influence Of Self-Efficacy On Performance In A Cognitive Task. *Journal Of Social Psychology* , 130(3);353-363.
- Brougham, R. R., Zail, M. C., Mendoza, M. C., & Miller, R. J. (2009). Stress, Sex Differences And Coping Strategies Among College Students. *Current Psychology* , 28;85-97.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From The Top Down: Self-Esteem And Self-Evaluation. *Cognition And Emotion* , 15;615-631.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Burwell, R. A., & Shirk S. R. (2006). Self processes in adolescent depression: The role of self-worth contingencies. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 479–490.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2007) *Kişilik gelişimi. Eğitim psikolojisi. Gelişim, öğrenme, öğretim*. Binnur Yeşilyaprak (Ed). Pegem Yayıncılık: Ankara
- Can, Y., & Kaçay, Z. (2016). Sporcu kimlik algısı ile cesaret ve özgüven duyguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6176-6184. Doi:10.14687 /jhs. v13i3.4353

- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom Of The Body*. New York: Norton.
- Cantürk, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin ilişki niteliklerinin depresyon, stres ve anksiyete ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Carlozzi, L. B., Winterowd, C., Harrist, S. R., Thomason, N., Bratkovich, K., & Worth, S. (2010). Spirituality, Anger And Stress In Early Adolescents. *Journal Of Religion And Health* , 49;445-459.
- Chelminski, P., & Coulter, R. A. (2007). On Market Mavens And Consumer Self-Confidence: A Cross Cultural Study. *Psychology And Marketing* , 24(1);69-91.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional Affect And Leadership Effectiveness: A Comparison Of Self-Esteem, Optimism And Efficacy. *Personality And Social Psychology Bulletin* , 26(3);267-277.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, F. B. (2001). Academic Self-Efficacy And First-Year College Student Performance And Adjustment. *Journal Of Educational Psychology* , 93(1);55-64.
- Chen, H., Wong, Y., Ran, M., & Gilson, C. (2009). Stress Among Shanghai University Students. *Journal Of Social Works* , 9(3);323-344.
- Chew, G. C., Rogers, A., & Yassin, N. (2003). "I Would Not Want It On My CV Or Their Records": Medical Students' Experiences Of Help Seeking For Mental Health Problems. *Medical Education* , 37;873-880.
- Chrousos, G. P. (2009). Stress And Disorders Of The Stress System. *Nature Reviews Endocrinology* , 5(7);374-381.
- Clark, R. A., Goldsmith, R. E., & Goldsmith, E. B. (2008). Market Mavenism And Consumer Self-Confidence. *Journal Of Consumer Behaviour* , 7(3);239-248.
- Coffea, P., Reesb, T., & Haslamc, S. A. (2009). Bouncing Back From Failure: The Interactive Impact Of Perceived Controllability And Stability On Self-Efficacy Beliefs And Future Task Performance. *Journal Of Sports Sciences* , 27(11);1117-1124.

- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress And Infectious Disease In Humans. *Psychological Bulletin* , 109;5-24.
- Compas, B. E. (1987). Stress And Life Events During Childhood And Adolescence. *Clinical Psychology Review* , 7;275-301.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature And Social Order*. New York: C. Scribner's Son.
- Coyne, J. C., & Downey, G. (1991). Social Factors And Psychopathology: Stress, Social Support And Coping Processes. *Annual Review Psychology* , 42;401-425.
- Creer, T. L. (1997). *Psychology Of Adjustment: An Applied Approach*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çelebi, A. G. Ç. D., & Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Çekin, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 21;1035-1048.
- Çetin Balcı, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramının uygulanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Çırak-Karakavak, G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1981). 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role Of Motivation, Parental Support And Peer Support In The Academic Success Of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal Of College Student Development* , 46;223-236.
- Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25): 17-26.
- Doğru, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin özgüven ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-23.
- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Donavsky, M., & Spirito, A. (2000). A Pattern Of Children's Coping With Life Stress: Implications For Clinicians. *American Journal Of Orthopsychiatry* , 70(3);351-359.
- Dressler, W. W. (1991). *Stress And Adaptation In The Context Of Culture: Depression In A Southern Black Community*. Albany: NY: State University Of New York Press.
- Efek, E., Sivrikaya, Ö., & Sadık, R. (2018). Examining The Relationship Between The Moral Development Levels Of University Students Studying In The Field Of Sports Sciences And Their Sports Attitudes. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research* , 5(29);3895-3903.
- Eisenbarth, C. A. (2019). Coping With Stress: Gender Differences Among College Students. *College Student Journal* , 53(2);151-162.
- Ekinci, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin özgüven algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü dergisi*, 2(2), 52-64.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.

- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 111-121.
- Emde, R. N. (1992). Individual Meaning And Increasing Complexity: Contributions Of Sigmund Freud And René Spitz To Developmental Psychology. *Developmental Psychology* , 28(3);347-359.
- Ergin, H. ve Yıldız, A. (2010). Gelişim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-Esteem Development From Age 14 To 30 Years: A Longitudinal Study. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 101(3);607-619.
- Everley, G., & Lating, J. A. (2002). *Clinical Guide To The Treatment Of The Human Stress Response*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fatma, F. (2015). A Study Of Self-Confidence Of Adolescents In Relation To Their Gender, Locality And Academic Achievement. *International Journal Of Approximate Reasoning* , 1(12);541-544.
- Feld, D. L. (2011). *Student Stress In High-Pressure College Preparatory Schools*. Middletown: Wesleyan University.
- Fink, G. (2016). *Stress: The Health Epidemic Of The 21st Century*. Elsevier Scitech Connect: <http://scitechconnect.elsevier.com/stress-health-epidemic-21st-century/> adresinden alınmıştır
- Fischer, K. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Fleming, J. S. (2006). *Piaget, Kohlberg, Gilligan And Others On Moral Development*. https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/study/ugmodules/ethicalbeings/theoretical_approach_intro_reading.pdf.
- Folkman, S. (1984). Personal Control And Stress And Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 46(4);839-852.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics Of A Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping And Encounter Outcomes. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 50(5);992-1003.

- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status And Psychological Symptoms. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 50;571-579.
- Freud, S. (1994). Toplum psikolojisi. (Çev. Kemal Saydam). İstanbul: Düşünen Adam.
- Freud, S. (1997). Psikanaliz üzerine. (A. Öneş, Çev). İstanbul: Say Yayınları
- Freud, S. (2016). Psikanaliz. Ankara. Gece Kitaplığı.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal Erdemler Ve Refahın Yaratılması*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gaina, G. S., & Guardia, J. G. (2009). The Unique Contributions Of Motivations To Maintain A Relationship And Motivations Toward Relational Activities To Relationship Well-Being. *Motivation And Emotion* , 33(2);184-202.
- Gallagher, P. R. (2009). *National Survey Of Counseling Center Directors 2008. Project Report. The International Association Of Counseling Services (IACS)*. Pittsburgh: University Of Pittsburgh.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2003). Hearing The Difference: Theorizing Connection. *Anuario de Psicologia*, 34 (2), 155-161.
- Gimey, L. A. (2017). Adolescent Crises: The Search For Personal And/Or Community Identity? *CAIRN International* , 18(3);315-325.
- Ginsburg, H., & Opper, S. (1969). *Piaget's Theory Of Intellectual Development*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Glyshaw, K., Cohen, L. H., & Towbes, L. C. (1989). Coping Strategies And Psychological Distress: Prospective Analyses Of Early And Middle Adolescents. *American Journal Of Community Psychology* , 17(5);607-623.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation Of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday-Anchor.

- Greenberg, J. S. (1996). *Comprehensive Stress Management*. Chicago: Brown And Benchmark.
- Guillon, M. S., Crocq, M.A., & Bailey, P. E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry*, 18, 59-62.
- Gurler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. *Curr Res Soc Sci*, 1(2), 14-19.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, Rehberlik Ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, E. (2000). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme. 3. Basım. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Hamaideh, S. (2011). Stressors And Reaction To Stressors Among University Students. *International Journal Of Social Psychiatry* , 57(1);69-80.
- Hatunoğlu, A. G. (2003). Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Hatunoglu, Y. B. (2020). Stress Coping Strategies Of University Students. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi* , 17(5);1320-1336.
- Hogan, R. (1974). Dialectical aspects of moral development. *Human development*, 17(2), 107-117.
- Holdsworth, S., Turner, M., & Young, S. M. (2018). ... Not Drowning, Waving. Resilience And University: A Student Perspective. *Studies In Higher Education* , 43(11);1837-1853.
- Hung, C. L. (2011). Coping Strategies Of Primary School Teachers In Taiwan Experiencing Stress Because Of Teacher Surplus. *Social Behavior And Personality* , 39;1161–1174.

- Jambon, M., & Smetana, G. J. (2015). Moral Development, Theories Of. *International Encyclopedia Of The Social And Behavioral Sciences* , 2(15);788-795.
- James, W. (1890). *The Principles Of Psychology*. New York: Henry Holt And Company.
- Joy, M., & Mathew, A. (2018). Emotional Maturity And General Well-Being Of Adolescents. *Journal Of Pharmacy* , 8(5);1-6.
- Kabaday, A., & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kadapatti, M. G., & Vijayalaxmi, A. H. (2012). Stressors Of Academic Stress -A Study On Pre-University Students. *Indian Journal Of Scientific Research* , 3(1);171-175.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. 16. Basım. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kandemir, M., İlhan, T., Özpolat, R. A., & Palancı, M. (2014). Analysis Of Academic Self-Efficacy, Self-Esteem And Coping With Stress Skills Predictive Power Of Academic Procrastination. *Educational Research And Reviews* , 9(5);146-152.
- Kapıkıran, N. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Davranışın Empatik Eğilim ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 33-47.
- Karademir, N., (2010). "Coğrafya Öğretmenlerinin Alanlarına İlişkin ÖzYeterlik Algılarının İncelenmesi", e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0254, 5 (4):2034-2048.
- Karademir, N. (2015). Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin özgüven algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 53-77.
- Kart-Ersoy, M., Savcı, İ., Pişkin, M., Güldü, Ö., & Totuk, M. (2018). The Moderating Role Of General Mood Between Agreeableness And Moral Maturity. *Psychological Studies* , 63;236-242.

- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.
- Kaya, M. (1993). Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlâkî yargıları. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaya, M., & Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30);15-42.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Keerthi, L., & Madhuri, I. (2020). A Study On Impact Of Stress On The Medical Students. *Journal Of Dental And Medical Sciences*, 19(1);1-3.
- Kılıç, R. (1992). *Ahlâkın Dinî Temeli*. Ankara: TDV.
- Kim, J. J., & Diamond, D. M. (2002). The Stressed Hippocampus, Synaptic Plasticity And Lost Memories. *Nature Reviews Neuroscience*, 3;453-462.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage And Sequence: The Cognitive Developmental Approach To Socialization*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). *From Is To Ought: How To Commit The Naturalistic Fallacy And Get Away With It In The Study Of Moral Development*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. (1977). Moral development: A review of theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59
- Kohlberg, L. (1980)., Kohlberg on Moral Development and Moral Education: B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, ss. 15-100, Alabama, Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology Of Moral Development: Essays On Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

- Krettenauer, T., Murua, L., & Jia, F. (2016). Age-Related Differences In Moral Identity Across Adulthood. *Developmental Psychology* , 52(6);972-984.
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G., & Gopalan, A. V. (2005). Deliberate Self-Poisoning In Children. *Indian Journal Of Pediatrics* , 42(58);2-6.
- Labouvie, V. G., Hakim, L. J., & Hobart, C. J. (1987). Age, Ego Level And The Life-Span Development Of Coping And Defense Processes. *Psychology And Aging* , 2(3);286–293.
- Laird, N. F. (2005). College Students' Experiences With Diversity And Their Effects On Academic Self-Confidence, Social Agency, And Disposition Toward Critical Thinking. *Research In Higher Education* , 46;365-387.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological Separation And Adjustment To College. *Journal Of Counseling Psychology* , 36;286-294.
- Laurence, B., Williams, C., & Eiland, D. (2009). The Prevalence And Socio-Demographic Correlations Of Depression, Anxiety And Stress Among A Group Of University Students. *Journal of American Health* , 58;94-105.
- Lazarus, R. (1999). *Stress And Emotion: A New Synthesis*. London: Free Association Books.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The Nature And Function Of Self-Esteem: Sociometer Theory. *Advances In Experimental Social Psychology* , 32;1-62.
- Lickona, T. E. (1991). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lindenfield, G. (1997). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Liping, C. (2007). A Study On The Correlation Of College Students' Self-Confidence And Internal-External Control Tendency. *Psychological Science* , 30(6);1385–1388.
- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability And Change In Adult Attachment Style Over The Firstyear College Transition: Relations To Self-Confidence, Coping And Distress Patterns. *Journal Of Counseling Psychology* , 49;355-364.

- Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., et al. (2011). Depression And Suicide Ideation Among Students Accessing Campus Health Care. *American Journal Of Orthopsychiatry* , 81(1);101-107.
- Makarowski, R., Piotrowski, A., Predoiu, R., Görner, K., Predoiu, A., Mitrache, G., et al. (2020). Stress And Coping During The COVID-19 Pandemic Among Martial Arts Athletes – A Cross-Cultural Study. *Archives Of Budo* , 16;161-171.
- Mathieson, K. (2003). Elements Of Moral Maturity. *Journal Of College And Character* , 4(5), DOI: 10.2202/1940-1639.1356.
- McCarty, A. (1988). Effects Of Feedback On The Self- Confidence Of Men And Women. *Academy Of Management Journal* , 29;840-847.
- McEven, B. S. (1998). Stress, Adaptation And Disease: Allostasis And Allostatic Load. *Annals Of The New York Academy Of Sciences* , 840;33-44.
- McGrane, B., Belton, S. J., Powell, D., Woods, B. C., & Issartel, J. (2016). Physical Self-Confidence Levels Of Adolescents: Scale Reliability And Validity. *Journal Of Science And Medicine In Sport* , 19(7);563-567.
- McNamara, S. (2000). *Stress In Young People: What's New And What Can We Do?* New York: Continuum.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self And Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Megep. (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Ahlak Gelişimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). Why Do First-Generation Students Fail? *College Student Journal* , 45(1);20-35.
- Meléndez, C. J., Mayordomo, R. T., Sancho, P., & Tomás, M. J. (2012). Coping Strategies: Gender Differences And Development Throughout Life Span. *The Spanish Journal Of Psychology* , 15(3);1089-1098.
- Metzger, W. I., Cooper, M. S., Ritchwood, D. T., Onyeuku, C., & Griffin, B. C. (2017). Profiles Of African American College Students' Alcohol Use And Sexual Behaviors:

- Associations With Stress, Racial Discrimination And Social Support. *The Journal Of Sex Research* , 54(3);374-385.
- Mills, J. (2007). Some Observations on Skinner's Moral Theory. *Journal of The Theory of Social Behaviour*, 12(2), 141-160
- Monteiro, M. N., Balogun, K. S., & Oratile, N. K. (2014). Managing Stress: The Influence Of Gender, Age And Emotion Regulation On Coping Among University Students In Botswana. *International Journal Of Adolescence And Youth* , 19(2);153-173.
- Moodley, T., Esterhuysen, K., & Beukes, R. (2012). The Ways In Which Adolescents Cope And Their Relationship To Age, Gender And Specific Religious Variables. *Journal of Psychology In Africa* , 22(1);10-20.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical Education And Moral Development: An Intervention Programme To Promote Moral Reasoning Through Physical Education In High School Students. *European Physical Education Review* , 13(1);41-56.
- Mutluer, S. (2006). *Öz Güven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nicpon, M., Huser, L., Blanks, E., Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. (2006). The Relationship Of Loneliness And Social Support With College Freshmen's Academic Performance And Persistence. *Journal Of College Student Retention: Research, Theory And Practice* , 8;345-358.
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The Role Of Confidence In Lifelong Learning. *Educational Studies* , 29(2-3);261-272.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onur, B. (1991). Gelişim psikolojisi. yetişkinlik, yaşlılık, ölüm. Ankara: Gmge Kitabevi.
- Orth, U., & Robbins, R. W. (2014). The development Of Self-Esteem. *Current Directions In Psychological Science* , 23(5);381-387.
- Otieno, A. O., & Ofulla, A. V. (2009). Drug Abuse In Kisumu Town Western Kenya. *African Journal Of Food, Agriculture, Nutrition And Development* , 9;846-858.

- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(1).
- Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? (değerler eğitime sosyal psikolojik bir yaklaşım). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.5, 63-87
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Palavan, Ö. (2017). Impact Of Drama Education On The Self-Confidence And Problem-Solving Skills Of Students Of Primary School Education. *Kastamonu Education Journal* , 25(1);187-202.
- Pariat, L., Rynjah, A., Joplin, & Kharjana, G. M. (2014). Stress Levels Of College Students: Interrelationship Between Stressors And Coping Strategies. *Journal Of Humanities And Social Science* , 19(8);40-46.
- Paridon, T. J., Carraher, S. M., & Carraher, S. C. (2006). The Income Effect In Personal Shopping Value, Consumer Self-Confidence And Information Sharing (Word Of Mouth Communication) Research. *Academy Of Marketing Studies Journal* , 10(2);107-124.
- Park, L. E., & Crocker, J. (2005). Interpersonal Consequences Of Seeking Self-Esteem. *Personality And Social Psychology Bulletin* , 31(11);1587-1598.
- Park, L. E., Crocker, J., & Kiefer, A. K. (2007). Contingencies Of Self-Worth, Academic Failure And Goal Pursuit. *Personality And Social Psychology Bulletin* , 33(11);1503-1517.
- Paterson, C. (1987). *Theories Of Counseling And Psychotherapy*. New York: Harper And Row Publishing.
- Peirce, R. S., Frone, M. R., Russell, M., Cooper, M. L., & Mudar, P. (2000). A Longitudinal Model Of Social Contact, Social Support, Depression And Alcohol Use. *Health Psychology* , 19(1);28-38.
- Perkins, K. E. (2018). *The Integrated Model Of Self-Confidence: Defining And Operationalizing Self-Confidence In Organizational Settings*. Florida: College Of Psychology And Liberal Arts: Florida Institute Of Technology.

- kPhinney, S. J., & Haas, K. (2003). The Process Of Coping Among Ethnic Minority First-Generation College Freshmen: A Narrative Approach. *The Journal of Social Psychology* , 143(6);707-726.
- Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. (Çev. Marjorie Gabain). New York: The Free Press.
- Piaget, J. (1988). Çocukta dünya tasarımı. (Çev. Refia Uğurel- Şemin). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları
- Pierceall, A. E., & Keim, C. M. (2007). Stress And Coping Strategies Among Community College Students. *Community College Journal Of Research And Practice* , 31(9);703-712.
- Piko, B. (2001). Gender Differences And Similarities In Adolescents' Ways Of Coping. *The Psychological Record* , 51;223-235.
- Pinto, M. B., Parente, D. H., & Palmer, T. S. (2001). College Student Performance And Credit Card Usage. *Journal Of College* , 42(1);49-58.
- Pool, G. J., Wood, W., & Leck, K. (1998). The Self-Esteem Motive In Social Influence: Agreement With Valued Majorities And Disagreement With Derogated Minorities. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 75(4);967-975.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Low Self-Esteem, Induced Failure And The Adrenocortical Stress Response. *Personality And Individual Differences* , 27;477-489.
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations Of Parenting Styles And Friendship Quality To Self-Esteem, Life Satisfaction And Happiness In Adolescents. *Applied Research Quality Life* , 9(3);749-765.
- Ragheb, K. G., & McKinney, J. (1993). Campus Recreation And Perceived Academic Stress. *Journal Of College Student Development* , 34;5-10.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Self-Esteem And Job Stress As Determinants of Job Satisfaction. *International Journal Of Educational Management* , 28;365-378.

- Renk, K., & Creasey, G. L. (2003). The Relationship Of Gender, Gender Identity And Coping Strategies In Late Adolescents. *Journal Of Adolescence* , 26;159-168.
- Rest, J.R., Turiel, E. & Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgements made by others. *Journal of Personality*, 7, 225-252.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation Of A Single-Item Measure And The Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality And Social Psychology Bulletin* , 27;151-161.
- Roming, S., & Howard, K. (2019). Coping With Stress In College: An Examination Of Spirituality, Social Support And Quality Of Life. *Mental Health, Religion And Culture* , 22(8);832-843.
- Rosenberg, M. (1965). *Society And The Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem And Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review* , 60(1);141-156.
- Rubio, R. A. (2007). *Self-Esteem And Foreign Language Learning: Cambridge Scholars Publishing*. Angerton Gardens: Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sancak, S., Tabakoğlu, M., & Öz, A. (2020). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Bilimname* , 41;301-320.
- Sandover, S., Dwyer, J. D., & Marr, T. (2015). Graduate Entry And Undergraduate Medical Students' Study Approaches, Stress Levels And Ways Of Coping: A Five Year Longitudinal Study. *BMC Medical Education* , 15(5);1-11.
- Sanna, L. J., & Pusecker, P. A. (1994). Self-Efficacy, Valence Of Self Evaluation And Performance. *Personality And Social Psychology Bulletin* , 20(1);82-92.
- Santos, M. C., Magramo, C. S., Oguan, F., & Junnile, P. J. (2014). Establishing The Relationship Between General Self-Efficacy And Subjective Well-Being Among College Students. *Asian Journal Of Management Sciences And Education* , 3(1);1-12.

- Savaş, O. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk, Sosyal İyi Oluş Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schramla, K., Perskia, A., Grossia, G., & Simonsson, S. M. (2011). Stress Symptoms Among Adolescents: The Role Of Subjective Psychosocial Conditions, Lifestyle And Self-Esteem. *Journal Of Adolescence* , 34:987-996.
- Schulkin, J. (2004). *Allostasis, Homeostasis And The Costs Of Physiological*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selçuk, Z. (2005). Gelişim ve öğrenme (12. bs.). *Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım*.
- Selye, H. (1936). A Syndrome Produced By Diverse Nocuous Agents. *Nature* , 138;32.
- Selye, H. (1976). *Stress In Health And Disease*. Stoneham: MA:Butterworth.
- Selye, H. (1976). *Stress In Health And Disease*. Stoneham: MA: Butterworth.
- Sencer, M. (2011). *Psikanaliz üzerine*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2010), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, 18.Baskı. Ankara.
- Shaikh, B. T., Kahloon, A., Kazmi, M., Khalid, H., & Nawaz, K. N. (2004). Stress Management In Medical Students. *Journal Of The College Of Physicians And Surgeons Pakistan* , 14(5);306.
- Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). *Human Adjustment*. Madison: WI: Brown And Benchmark.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom And Dignity*. New York: Knopf.
- Skinner. (2001). "The Design of Cultures". *Behavior and Social Issues*. Vol.:11. No:1. pp.4-13.

- Smyth, C. P., & Long, T. (2013). Understanding The Influences On Self-Confidence Among First-Year Undergraduate Nursing Students In Ireland. *Journal Of Advanced Nursing* , 69(1);145-157.
- Snyder, C. R. (1999). *Coping: The Psychology Of What Works*. New York: Oxford University Press.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects Of COVID-19 On College Students' Mental Health In The United States: Interview Survey Study. *Journal Of Medical Internet Research* , 22(9):e21279.
- Soreanu, R. (2018). The Psychic Life Of Fragments: Splitting From Ferenczi To Klein. *The American Journal Of Psychoanalysis* , 78;421-444.
- Soysal, M.R., (2014). Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu
- Söylemez, B., & Oruç, C. (2018). Examining The Moral Judgment Levels Of University Students According To Demographic Variables. *Turkish Studies Educational Sciences* , 13(19);1595-1614.
- Stephoe, A. (1991). The Links Between Stress And İllness. *Journal Of Psychosomatic Medicine* , 35;633-644.
- Sterling, P., & Eyer, J. (1988). *Allostasis: A New Paradigm To Explain Arousal Pathology*. New York: John Wiley And Sons.
- Şar, A. H., Avcu, R., & Işıklar, A. (2010). Analyzing Undergraduate Students' Self-Confidence Levels In Terms Of Some Variables. *Procedia-Social And Behavioral Sciences* , 5;1205-1209.
- Şengün, M., & Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 24(24-25);51-64.
- Şengün, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N., & Moons, W. G. (2010). Effects Of A Supportive Or An Unsupportive Audience On Biological And Psychological Responses To Stress. *Journal Of Personality And Social Psychology* , 98;47-56.
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2021). Academic Stress, Coping, Emotion Regulation, Affect And Psychosomatic Symptoms In Higher Education. *Current Psychology* , <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>.
- Tekin, İ. (2017). Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 6(5);2275-2298.
- Terry, D. J. (1991). Coping Resources And Situational Appraisals As Predictors Of Coping Behavior. *Personality And Individual Differences* , 12;1031–1047.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tokmak, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Liderleri Özellikleri ve Özgüven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 1-19.
- Tripathy, M., & Srivastava, S. K. (2012). To Study The Effect Of Academic Achievement On The Level of Self-Confidence. *International Journal Of Yoga And Allied Sciences* , 1(1);33-45.
- Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-Related Variables And Academic Performance Among First-Year College Students: Implications For Sleep And Other Behaviors. *Journal Of American College Health* , 49;125-140.
- Turiel, E. (2006). *Social Hierarchy, Social Conflicts And Moral Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu . (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *İstatistiklerle Gençlik, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Gençlik-2020-37242> adresinden alınmıştır
- Türküm, A.S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2(18);25-34.
- Üstün, E. (2016). Müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri, genel öz yeterlik ve stres kontrolü becerileri üzerine bir durum çalışması.
- Verma, R. K., & Kumari, S. (2016). Effect of Self-Confidence On Academic Achievement Of Children At Elementary Stage. *Indian Journal Of Reseach* , 5(1);81-83.
- Vermai, S. (2015). Self Concept And Social Maturity Of Adolescent Students. *Pragyan* , 16(6-8);159-166.
- Wofford, M. A. (2020). Modeling The Pathways To Self-Confidence For Graduate School In Computing. *Research In Higher Education* , 62;359-391.
- Wolfradt, U., Hempels, S., & Miles, J. (2003). Perceived Parenting Styles, Depersonalization, Anxiety And Coping Behavior In Adolescents. *Personality And Individual Differences* , 34;521-532.
- Womble, L. P. (2003). Impact Of Stress Factors On College Students Academic Performance University Of North Carolina At Charlotte Undergraduate. *Journal Of Psychology* , 16-21.
- World Health Organization. (2020). *Doing What Matters In Times of Stress: An Illustrated Guide*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927> adresinden alınmıştır
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2015). The Relationship Between Adolescents' Perceived Parental Involvement, Self-Efficacy Beliefs And Subjective Well-Being: A Multiple Mediator Model. *Social Indicators Research* , 126(1);257-278.
- Yıldız, M., Güç, K. & Erdem, S. (2015). Stresle başa çıkma tutumlarının insani değerler açısından incelenmesi: kamu kurumu çalışanları üzerine bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1): 41-62.

Yüksel, G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri*. Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez, P. M. (1992). Self-Motivation For Academic Attainment: The Role Of Self-Efficacy Beliefs And Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal* , 29(3);663-676.

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

YAŞ:
CİNSİYET: Kadın () Erkek() Paylaşmak istemiyorum ()
ÜNİVERSİTE:
SEVİYE VE BÖLÜM: Lisans() Master() Doktora()
KAÇ YILDIR KAYITLI ÖĞRENCİ:
KİMİNLE YAŞIYOR:
GELİR DÜZEYİ: 0- 1000 TL(). 1001-2000 TL(). 2001-3000 TL(). Diğer:.....

Ek 2. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifade için size en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz.

Ahlaki, olgunluk ölçeğinin maddeleri	Evet her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hayır, hiçbir zaman
1. İnsanları sevmem.					
2. Kötü davrandığımda vicdanım rahatsız olur.					
3. Çevremdeki insanlar bana güvenirler.					

Ek 3. Öz Güven Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifade için size en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz.

1	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm	1	2	3	4	5
2	Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.					
3	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.					

Ek 4. Stresle Başa Çıkma Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler hemen herkesin günlük yaşamında karşılaştığı düşünce ve davranışları tanımlamaktadır. Lütfen her bir ifade için size en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz.

		Tamamen uygun	Oldukça uygun	Kararsızım	Biraz uygun	Hiç uygun değil
1	Dikkatimi sorundan uzaklaştırmaya çaba gösteririm.					
2	Bütün olası çözümleri aklımdan geçiririm.					
3	Olabildiğince bu konu ve durumdan uzak durmaya çabalarım.					

Ek 5. Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Yakın Doğu Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans tezi kapsamında Yard Doç Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER danışmanlığında Psikolog Zina Rashid SALİH tarafından yürütülecek olan “Üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, öz güven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Araştırma; gönüllü olan katılımcılar ile yürütülecektir. Araştırmacı tarafından size 3 farklı ölçek ve 1 adet bilgi formu sunulup cevaplandırmanız istenecektir. Bu ölçekler araştırma için veri sağlayacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Araştırmaya katıldığınız ve tüm soruları içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederiz...

Tez Yazarı/Araştırmacı

Zina Rashid SALİH
Yakın Doğu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans

Psikolog

İletişim: 20204449@std.neu.edu.tr

Tez Danışmanı

Yard. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER
Yakın Doğu Üniversitesi Öğretim Üyesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Klinik Psikoloji

İletişim: hande.celikay@neu.edu.tr

ONAM

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

Kabul ediyorum

Kabul etmiyorum

Ek 6. Özgeçmiş

Zina Rashid Salih, Irak'ın Duhok şehrinde bulunan Duhok Üniversitesi psikoloji bölümünden 2018 yılında mezun olmuştur. Stajını Hawler Psikiyatri Hastanesinde yapmıştır. Lisans mezuniyet sonrası NAADAC bağımlılık terapisi eğitimi, MMPİ test eğitimi, Burdon dikkat testi ve Porteus labirent testi eğitimlerini tamamladı. Yüksek lisans ders dönemini 3,05 ortalama ile bitirdi. Şu an tez aşamasında eğitimine devam etmekte ve terapi hizmeti vermektedir.

Ek 7. İntihal Raporu

Zina Rashid

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	% 7	% 2	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	acikerisim.karatay.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
3	acikarsiv.atilim.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	ÇETİN, Mehmet Çağrı and KURU, Emin. "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi", Milli Eğitim Bakanlığı, 2010. Yayın	<% 1
5	es.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1
6	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.kurtulusgazetesi.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1

Ek 8. Etik Kurul Onayı

19.10.2021

Sayın Zina Rashid Salih

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/SB/2021/1120 proje numaralı ve “**Üniversite öğrencilerinde stresle baş etme, özgüven ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi**” başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.