

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

MANEVİ DANIŞMANLIK ve REHBERLİK ANABİLİM DALI

MANEVİ DANIŞMANLIK ve REHBERLİK BİLİM DALI

**KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNDE DURUMLUK VE
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN ENNEAGRAM
KİŞİLİK TİPOLOJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Celal ŞAHİN

İstanbul

Şubat-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MANEVİ DANIŞMANLIK ve REHBERLİK ANABİLİM DALI
MANEVİ DANIŞMANLIK ve REHBERLİK BİLİM DALI

KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNDE DURUMLUK ve
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN ENNEAGRAM KİŞİLİK
TİPOLOJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Celal ŞAHİN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

İstanbul

Şubat-2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Osman YILMAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Kur’an Kursu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tipolojileri Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın her aşamasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara uyduğumu, tez içerisindeki bütün bilgileri bilimsel ahlak ve usul çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Muhammed Celal ŞAHİN



ÖN SÖZ

Yüce Allah'ın lütfu ile Dünya hayatına Kur'an-ı Kerim hafızı, aynı zamanda Kur'an kursu öğreticisi olan bir anne ve babanın evladı olarak geldiğim için her daim kendimi şanslı hissettim.

Bu çalışmaya, çocukluğumun ilk yıllarında tanıştığım, adeta içerisine doğduğum, eğitim gördüğüm uzun yıllar boyunca her anımda kendimi huzurlu hissettiğim, Kur'an-ı Kerim hafızı olmama ve Arapça İslami ilimler eğitimi almama vesile olan Kur'an kurslarında daha verimli ortamların oluşmasına katkı sağlamak maksadıyla başladım.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında Kur'an kursu eğitimlerine devam eden öğrencilerin duygu durumları ve kişilik özellikleri dikkate alınarak uygulanacak eğitim metotları ile çalışmaların iyileştirilerek daha verimli, daha sağlıklı ortamlarda sürdürülmesine katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Çalışma boyunca benden desteğini esirgemeyen, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik alanında ülkemizde ilk olma özelliğini taşıyan araştırmaların sahibi, aynı zamanda çalışmada kullanılan Enneagram Türkiye Kişilik Envanterini (ETKE) geliştiren çok değerli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Turgay ŞİRİN hocama, eğitim hayatım boyunca dualarını yanımda hissettiğim muhterem babam Kadir ŞAHİN'e ve muhterem annem Fatma ŞAHİN'e, destekleriyle her zaman yanımda olan kardeşlerim Alaaddin ŞAHİN ve Sümeyye ŞAHİN'e, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimim boyunca anlayış ve desteğiyle her daim yanımda olan kıymetli eşim İclal Ayşe ŞAHİN'e, eğitim sürecimde yanlarında olamadığım zamanlarda sabrederek bana destek olan sevgili kızım Ayşe Mihrimah ŞAHİN'e ve Oğlum Yavuz Selim ŞAHİN'e, ülkemizde Kur'an kursu çalışmalarını resmi olarak yürüten kurum olan, araştırmam için gerekli izinleri veren, bünyesinde hizmet etmekten her zaman şeref duyduğum Diyanet İşleri Başkanlığına ve kıymetli personeline, çalışmam esnasında ölçüklerin doldurulması için her türlü kolaylığı gösteren Kur'an kursu öğretmenlerine ve bununla birlikte ölçükleri cevaplama zahmetine katlanarak, cevaplarıyla çalışmanın şekillenmesini sağlayan Kur'an kursu öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Muhammed Celal ŞAHİN

İstanbul-2024

ÖZET

KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNDE DURUMLUK ve SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN ENNEAGRAM KİŞİLİK TİPOLOJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Muhammed Celal ŞAHİN

Yüksek Lisans, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Şubat, 2024 – 135 Sayfa

İslam dininin ilk döneminden günümüze kadar Müslüman toplumlarda dinî hayatın merkezinde Kur'an-ı Kerim bulunmaktadır. Müslüman bir birey için Kur'an okumasını öğrenmek, öğretmek, anlamak ve anlatmak hem ibadet hem de dini bir görev olarak kabul edilmiştir. İslam dinin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim, içerisinde İslami eğitim sisteminin en temel unsurlarını barındırmaktadır. Toplumu dini yönden aydınlatma amacıyla Kur'an-ı Kerimi merkeze alan İslami eğitimlerin verildiği kurumların başında gelen Kur'an kursları, din eğitimi ve öğretimi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Ülkemizde 'de yaygın din eğitimi kapsamında kurumsal olarak Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı faaliyet gösteren Kur'an kurslarında eğitim, öğretim faaliyetlerinin daha etkin ve verimli bir hale getirilmesine katkı sağlanmak amacıyla bu araştırmanın konusu Kur'an kurslarında eğitim gören öğrencilerin, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya İstanbul ilinde Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olarak eğitim veren Kur'an kurslarında öğrenim gören 331 erkek ile 132 kız öğrenci olmak üzere toplamda 463 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Çalışmada demografik bilgi elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği" ve "Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Toplanan tüm nicel verilerin istatistiksel analizi SPSS-25 Paket Programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin Enneagram kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının cinsiyet ve

Kur'an kursunda eğitime başlama kararı değişkenlerine göre farklılaştığı diğer değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kur'an Kursu, Kaygı, Kişilik, Enneagram, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik



ABSTRACT

EXAMINATION OF STATE AND TRAIT ANXIETY LEVELS IN QURAN COURSE STUDENTS IN TERMS OF ENNEAGRAM PERSONALITY TYPOLOGIES

Muhammed Celal ŞAHİN

Master's Degree in Spiritual Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Turgay SIRİN

February, 2024 – 135 Pages

From the early periods of Islam to the present day, the Quran has been at the center of religious life in Muslim societies. Learning to read, teach, understand, and convey the Quran is considered both an act of worship and a religious duty for a Muslim individual. The Quran, the fundamental source of Islam, encompasses the essential elements of the Islamic education system. Quran courses, which focus on enlightening society from a religious perspective, play a significant role in religious education and instruction.

In our country, within the framework of widespread religious education, this research focuses on examining the relationship between the anxiety levels (state and trait anxiety) and personality structures of students studying in Quran courses to contribute to making the education and teaching activities more effective and efficient in the Quran courses affiliated with the Presidency of Religious Affairs.

A total of 463 students, including 331 male and 132 female students, studying in Quran courses affiliated with the Presidency of Religious Affairs in Istanbul participated in the study. The researcher used a "Personal Information Form," "State-Trait Anxiety Inventory," and "Enneagram Turkiye Personality Inventory" to obtain demographic information. The statistical analysis of all collected quantitative data was conducted using the SPSS-25 Package Program. Results of the study revealed that the state and trait anxiety levels of Quran course students significantly differed according to enneagram personality typologies. Additionally, it was found that State-Trait Anxiety Inventory scores differed based on gender and variables related to the decision to start education in the

Quran course. It was concluded that there was no differentiation according to other variables.

Keywords: Quran Course, Anxiety, Personality, Enneagram, Spiritual Counseling, and Guidance



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Kur'an Kursları.....	5
2.1.1. Hz. Peygamber Döneminde Kur'an Kursları	5
2.1.2. Osmanlı Döneminde Kur'an Kursları.....	7
2.1.3. Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Kur'an Kursları	8
2.1.4. Amaçlarına Göre Kur'an Kursları	9
2.1.4.1. Diyanet İşleri Başkanlığı İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları.....	9
2.1.4.2. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an-ı Anlama Kursları.....	10
2.1.4.3. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Kur'an Kursları.....	11
2.2. Kaygı.....	12
2.2.1. Kaygı Kavramına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	14
2.2.1.1. Psikanalitik Kuram	14
2.2.1.2. Varoluşsal Kuram.....	15
2.2.1.3. Bilişsel Kuram	16
2.2.1.4. Davranışçı Kuram.....	18

2.2.1.5. Öğrenme Kuramı	19
2.2.2. Kaygının Nedenleri.....	19
2.2.3. Kaygının Belirtileri.....	21
2.2.4. Kaygı Türleri	23
2.2.4.1. Durumluk Kaygı.....	24
2.2.4.2. Sürekli Kaygı.....	25
2.3. Kişilik	27
2.3.1. Kişilikle İlgili Kavramlar.....	28
2.3.1.1. Mizaç	28
2.3.1.2. Karakter	28
2.3.2. Kişilik Kuramları.....	29
2.3.2.1. Psikanalitik Yaklaşım.....	29
2.3.2.2. Biyolojik Yaklaşım.....	30
2.3.2.3. Bilişsel Yaklaşım.....	30
2.3.2.4. Davranışsal Yaklaşım.....	31
2.3.2.5. İnsancıl Yaklaşım	32
2.3.2.6. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı.....	32
2.4. Enneagram	34
2.4.1. Enneagram Tanımı ve Tarihçesi.....	34
2.4.2. Enneagram Merkezler.....	36
2.4.2.1. Duygusal Merkez.....	36
2.4.2.2. Zihinsel Merkez.....	37
2.4.2.3. Fiziksel Merkez	38
2.4.3. Enneagram Kanatlar	39
2.4.4. Enneagramda Güven ve Stres Noktaları.....	40
2.4.5. Enneagram Kişilik Tipleri	41
2.4.5.1. Tip 1 Kişilik.....	42
2.4.5.2. Tip 2 Kişilik.....	43
2.4.5.3. Tip 3 Kişilik.....	44
2.4.5.4. Tip 4 Kişilik.....	45
2.4.5.5. Tip 5 Kişilik.....	46
2.4.5.6. Tip 6 Kişilik.....	47
2.4.5.7. Tip 7 Kişilik.....	48
2.4.5.8. Tip 8 Kişilik.....	49

2.4.5.9. Tip 9 Kişilik.....	50
2.5. İlgili Araştırmalar	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	55
YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Verilerin Toplanması	55
3.4. Veri Toplama Araçları.....	56
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	56
3.4.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği.....	56
3.4.3. Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri.....	58
3.5. Verilerin Analizi	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
BULGULAR	61
4.1. Demografik Bulgular	61
4.2. Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular	64
4.3. Temel Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.4. Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne (ETKE) İlişkin Bulgular.....	66
4.5. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri 'ne İlişkin Bulgular.....	75
BEŞİNCİ BÖLÜM	84
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	84
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	84
5.2. Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER.....	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular	61
Tablo 4.1.2. Yaş için Betimleyici İstatistikler	64
Tablo 4.2.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Modeline Göre Temel Tipler Dağılımının Frekans ve Yüzde Sonuçları	64
Tablo 4.2.2. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri için Betimleyici İstatistikler	65
Tablo 4.3.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri Puanlarına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	65
Tablo 4.4.1. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Alınan Eğitimin Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	66
Tablo 4.4.2. Enneagram Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.4.3. Enneagram Kişilik Tiplerinin Geline Sosyal Çevreye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	67
Tablo 4.4.4. Enneagram Kişilik Tiplerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	68
Tablo 4.4.5. Enneagram Kişilik Tiplerinin Mezuniyet Derecesine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	68
Tablo 4.4.6. Enneagram Kişilik Tiplerinin Şu anki Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	69
Tablo 4.4.7. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Yatılı Kalma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	69
Tablo 4.4.8. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Kalınan Süreye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	69
Tablo 4.4.9. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursuna Gelme Kararına Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	70

Tablo 4.4.10. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	71
Tablo 4.4.11. Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	71
Tablo 4.4.12. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Baba Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	72
Tablo 4.4.13. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	73
Tablo 4.4.14. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	73
Tablo 4.4.15. Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	74
Tablo 4.4.16. Enneagram Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	74
Tablo 4.4.17. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Tiplerine Göre Yaşlarına Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	75
Tablo 4.5.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kur'an Kursunda Alınan Eğitime Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.5.2. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	76
Tablo 4.5.3. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Geldikleri Sosyal Çevreye Göre Durumluk ve Sürekli Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4.5.4. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.5.5. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Mezuniyet Derecesine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	78
Tablo 4.5.6. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Şu Anki Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.5.7. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kursta Yatılı Kalma Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	79

Tablo 4.5.8. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kursta Eğitim Alma Süresine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	79
Tablo 4.5.9. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kur'an Kursuna Gelme Kararına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-testi Sonuçları	80
Tablo 4.5.10. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.5.11. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.5.12. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları	81
Tablo 4.5.13. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.5.14. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.5.15. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Aile Gelir Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	83
Tablo 4.5.16. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Yaşları ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.4.1. Enneagramda Güven ve Stres Noktaları 41



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
c.c.	: Celle Celalüh
Ed	: Editör
ETKE	: Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri
Çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Hız.	: Hazreti
SAV	: Sallallâhu Aleyhi ve Sellem
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
sf	: Sayfa
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde ana problem ve alt problemlerine, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem

İslami eğitim metodunun ana kaynağını teşkil eden Kur'an öğretimi, tarih boyunca Suffe, Darul Kur'an, Darul Küttab, Darul Huffaz gibi çeşitli eğitim kurumlarında sürdürülmüştür (Buyrukçu, 1995: 64-65). Asırlar boyunca sürdürülen Kur'an eğitimi faaliyetleri günümüzde de devam etmekte olup, ülkemizde Kur'an kursları denilen eğitim ve öğretim kurumlarında verilmektedir. Bu eğitim faaliyetleri günümüzde Kur'an kursları şeklinde ifade edilen kurumlar aracılığı ile devam ettirilmektedir. Bu kurslar Diyanet İşleri Başkanlığı çatısı altında faaliyet göstermekte olup işleyiş ve esasları da aynı kurum tarafından sağlanmaktadır.

İlgili yönetmelikte de tanımı yapılan Kur'an kursları, Kur'an-ı kerimi kurallarına uygun bir şekilde okumak ve manasını öğrenmek isteyenlere olanak sağlayan, dinini en doğru şekilde yaşayabilmesi için gereken bilgi ve eğitimleri veren, Kur'an'ın tamamını ezberlemek isteyen bireylerin hafızlık eğitimleri aldığı, ayrıca İslam dinine ait usul ve esaslar hakkında bilgilendirmelerin yapıldığı kurumları ifade etmektedir (T.C. Resmi Gazete, 1965).

Kur'an kursları bünyesinde eğitim almaya devam eden kursiyerler, Kur'an'ı okuma ve anlama eğitimlerinin yanında, Kur'an'ın ışığında temel dini bilgiler, milli birlik ve beraberlik şuuru, insanları iyiye, güzele davet etme ve dinin birleştirici çatısı altında toplayabilme eğitimlerini de almaktadırlar.

Böylesine önemli bir misyonu üstlenen Kur'an kurslarında eğitim gören öğrencilerin durumunu tespit etmek gayesiyle yapılacak araştırmalar bu kurumlarda yapılan eğitimin daha verimli hale getirilmesi konusunda yol gösterici sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Bu araştırmada, Kur'an kursu öğrencilerinde, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile Enneagram kişilik yapılarının oluşmasında etkisinin olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin kaygı düzeyleri ve kişilik yapılarına etkisi üzerinde durulacaktır.

Bu bağlamda, alanda yapılan gözlemler Kur'an kurslarında uygulanan programların, öğrencilerin kişilik yapıları dikkate alınarak hazırlanması ve uygulanması neticesinde öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde olumlu etkilerin olacağı, kişilik yapıları dikkate alınmadan uygulanacak programların ise öğrencilerin kaygı düzeylerinde olumsuz etkilerin ortaya çıkmasına sebebiyet vereceği düşünülmektedir. Kur'an kursu öğrencilerinin eğitim aldıkları süre zarfında içerisinde buldukları durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve elde edilen sonuçların Enneagram kişilik tipleriyle olan ilişkilerinin değerlendirilmesinin, Kur'an kurslarında uygulanan eğitim programlarına olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın temel problemi: "Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusudur.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı; Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

Temel Problem: Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 1: Kur'an kursu öğrencilerinde Enneagram kişilik tipleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezuniyet derecesi, Kur'an kursunda aldığı eğitimin türü, Kur'an kursunda yatılı olarak kalıp kalmadığı, Kur'an kursunda gördüğü eğitimin süresi, Kur'an kursunda eğitim almaya nasıl karar verdiği, anne ve babanın tahsil durumu, anne ve babanın hayatta olup olmadığı, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, anne ve babanın mesleği, öğrencinin geldiği sosyal çevre, ailesinin gelir düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 2: Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezuniyet derecesi, Kur'an kursunda aldığı eğitimin türü, Kur'an kursunda yatılı olarak kalıp kalmadığı, Kur'an kursunda gördüğü eğitimin süresi, Kur'an kursunda eğitim almaya nasıl karar verdiği, anne ve babanın tahsil durumu, anne ve babanın hayatta olup olmadığı, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, anne ve babanın mesleği, öğrencinin geldiği sosyal çevre, ailesinin gelir düzeyi) açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde daha önce Kur'an kursu öğrencilerine yönelik birçok araştırmanın yapılmış olduğu gözlemlenmiş, ancak doğrudan bu çalışma konusu ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kur'an kursu öğrencilerine yönelik çalışmalarda, öğrencilerin öznel iyi oluş ve kaygı düzeyleri, depresyon düzeyleri, benlik saygıları ve öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Çoban (2017)'in "Kur'an kursu öğrencilerinde öznel iyi olma ve kaygı (anksiyete) durumu üzerine bir araştırma" çalışması, Öztürk (2007)'ün "Kuran kursu öğrencilerinde depresyon düzeyi üzerine bir araştırma (Konya örneği)" isimli çalışması, Şenocak (2015)'in "Kur'an kursu öğrencilerinde benlik saygısı" çalışması ve Karabulut (2010)'un "Gençlik ve din Kur'an kursu öğrencilerinin kişilik gelişmesi üzerine bir din psikolojisi araştırması (Kayseri/Develi örneği)" çalışması gösterilebilir.

Durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine ise Kur'an kursunda eğitim gören öğrenciler dışında kalan, lise öğrencileri, sporcular, hastane çalışanları ve emniyet personeli gibi diğer örneklemeler üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak, psikoterapistlerin terapötik ittifak düzeylerinin belirlenmesi, kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri, terapi bağlamı ve diğer sosyodemografik özellikler ile ilişkisinin incelenmesini amaçlayan Büyükbaş (2021), "Psikoterapistlerde durumluk ve sürekli kaygı ile kişilik özelliklerinin terapötik ittifak üzerindeki yordayıcı rolü" isimli araştırmasında, psikoterapistlerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini, McCrae ve Costa tarafından geliştirilen beş faktör kişilik kuramına dayanarak katılımcıların kişilik özelliklerini Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Nevrotiklik, Sorumluluk bakımından incelemiştir.

Enneagram kişilik tipleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynler, okul yöneticileri, ortaöğretim öğrencileri, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve farklı örneklemeler üzerine araştırmaların olduğu fakat Kur'an kursu öğrencilerine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı gözlemlenmiştir. Enneagram kişilik tipleri üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak Yüksel (2022) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan "Üniversite öğrencilerinde enneagram kişilik tipi ve dindarlık arasındaki ilişki" isimli araştırmada enneagram kişilik tipini, Tip 1-Mükemmeliyetçi, Tip 2-Yardımcı, Tip 3-Başaran, Tip 4-Özgün, Tip 5-Gözlemci, Tip 6-Sorgulayan, Tip 7-Maceracı, Tip 8-Reis, Tip 9-Uzlaşmacı olarak dokuz boyutta

incelediği, dindarlığı ise içsel dini motivasyon, inanç, inancın kişi açasından önemi, ibadet, duygu, bilgi ve etki boyutlarında ele aldığı görölmüştür.

Literatür incelendiğinde bu araştırmanın konusu olan “Kur’an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipolojileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” ile ilgili bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu araştırma, konusu itibariyle alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından özgün bir değere sahiptir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilimsel veriler neticesinde, ilgili literatüre aynı zamanda Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilere, konuyla ilgili kişi ve kurumlara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olmasından dolayı, ulaşılacak sonuçların da güvenilir olacağı varsayılmıştır.
- Araştırmaya katkı sunma amacıyla katılım gösteren öğrencilerin ölçekler aracılığı ile kendilerine yöneltilen sorulara doğru ve güvenilir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Diyanet İşleri Başkanlığı İstanbul il müftülüğüne bağlı Kur’an kurslarının çeşitli programlarında eğitimlerine devam eden ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 463 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan ölçme araçları ve anketlerle sınırlıdır.
- Araştırma, Kur’an kurslarında 2023 yılı içerisinde eğitim alan öğrenciler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kur'an Kursları

Araştırmanın bu bölümünde, Kur'an kurslarının oluşum süreci, tarihi gelişimi ve günümüzde çeşitli eğitim programlarıyla Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde hizmet veren, ihtiyaç odaklı Kur'an kursları, Kur'an-ı anlama programı doğrultusunda eğitim veren Kur'an kursları ve hafızlık Kur'an kurslarına ait bilgilere yer verilmektedir.

2.1.1. Hz. Peygamber Döneminde Kur'an Kursları

Kur'an kursları İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an-ı kerimi usulüne uygun, doğru bir şekilde öğrenmek isteyen bireylere amaçları doğrultusunda çeşitli seviyelerde eğitimlerin verildiği kurumları ifade etmektedir.

İslam tarihinin geneline baktığımızda ilim – irfan öğrenmenin, ilk vahiyden itibaren önemli olduğu görülmektedir. Hz. Peygamber, Allah tarafından kendisine gönderilen vahyi içsel dünyasında özümsemiş daha sonra bu vahyi sahabeye bir müderris gibi açıklamıştır. Asrı Saadette Kur'an kurslarının temellerinin atılması bu şekilde vuku bulmuştur.

İslam'ın ilk zamanlarında sayıca az olan sahabelerin zarar görmemesi için onları Dar'ul Erkam'da (Erkam Bin Ebu-l Erkam'ın evi) toplar bu ilim meclisinde onlara Kur'an-ı Kerim'i öğrettirdi. Kaynaklar, Darul Erkam'da ilk Kur'an eğitimi alan sahabenin Abdullah b. Mesud olduğunu kabul etmektedir (İbn Sa'd, 1968:151).

Hz. Peygamber, Kur'an'ın tahrif olmadan aynı şekilde kıyamete kadar muhafaza edilerek aktarılması için büyük çaba sarf etmiştir. Sahabeler de bu çabadan etkilenerek Kur'an'ı ezberlemeye önem vermişlerdir. Henüz hicretin dördüncü yılında olmasına rağmen, 70 kadar sahabe Bir'i Maune'de şehit düşmüştür. Bu şehitlerin çoğu Kur'an hafızıdır. Akabe Biatları'ndan sonra Medine'ye giden Müslüman muhacirler, Hz. Peygamber'den Kur'an öğretecek bir öğretmen talep etmişlerdir. Bunun üzerine Hz. Peygamber, Mus'ab bin Umeyr'i Medine'ye göndermiştir. Mus'ab bin Umeyr, Medine'de Kur'an öğretmeye başlamış ve bu eğitim ilk defa Mekke dışında bir yerde gerçekleştirilmiştir (Dağ, 2006: 75).

Kur'an-ı Kerim'in nüzulü 23 senelik bir zaman aralığında gerçekleştiğinden Hz. Peygamber, bidayette Kadir gecesi başlayan vahiylerle gelen ayet ve sureleri öncelikle

sahabeye hıfz ettirir bununla yetinmeyip aynı zamanda yazdırırdı. Nitekim sahabeden Zeyd B. Sabit'in "Vahyi Rasulullah'ın huzurunda yazardım. Bitirdiğim zaman "yazdığını oku" buyururdu. Eğer ondan yazılmayan bir şey kalmışsa ekletir, fazla bir şey olursa çıkartırdı." söyleminden Kur'an'ın korunması için hafızlığın yanında yazılı olmasının da önemli olduğunu anlaşılmaktadır (Köksal, 1989: 43).

Hız. Peygamberin yaşadığı dönemde okuma yazma vasıtalarının yaygın olmaması ve bunlara ulaşmanın güçlüğü toplumun okuma yazma bilmemesine sebebiyet vermekteydi. Bu durum Kur'an'ın ezberlenmesini zorunlu kıldığından Hız. Peygamber Kur'an-ı Kerimin ezberlenmesine çok önem göstermiştir. Bununla kalmayıp başından sonuna kadar kendi huzurunda hurma dalları, düz yassı taşlar, kürek kemikleri ve yazı yazmaya elverişli şeyler üzerine yazdırmıştır (Köksal, 1989: 83). Bunun sonucunda Hız. Peygamber önceki peygamberlere gönderilmiş kutsal kitapların uğramış olduğu tahrife Kur'an'ın uğramamasını temin etmiş ve korunmasını sağlamıştır (Çaylı, 2005: 2).

Hız. Peygamberin "Sizin en hayırlınız Kur'an-ı öğrenen ve öğretilendir" (Buhari, "Fedailü'l Kur'an", 21) müjdesini duyan Sahabe-i Kiram, Kur'an eğitim ve öğretimine, onun ezberlenmesi ve anlaşılmasına çok önem vermişlerdir. Nitekim Abdullah b. Mesud'un "Bize Kur'an'ın lafzını ezberlemek zor, onunla amel etmek ise kolay gelirdi" kelamı ile Ashab-ı Kiram'dan Enes'in "Bizden birisi Bakara ve Al-i İmrân Surelerini ezberlediklerinde o kişi gözümde çok büyür ve aramızdaki değeri oldukça artardı" sözü Kur'an'ın okunmasına ve anlaşılmasına sahabenin verdiği öneme ait örneklerdendir (Bakaç, 2023: 6-7).

Asr-ı Saadet'te hafızlığın amacı, Kur'an'ı anlama ve uygulamaktır. Bu dönemde hafızlık, en büyük ibadetlerden biri ve Allah'a yakınlaşmanın bir yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle birçok sahabe Kur'an'ı ezberlemiş ve övgüye layık olmuştur. Abdullah İbn Mes'ud, Sâlim, Muaz ve Übeyy bin Kâ'b, Hız. Peygamber'in övdüğü hafızlardan bazılarıdır (Dağ, 2006: 76).

Hız. Peygamber döneminde Kur'an eğitimi, ayetlerin ezberlenmesi, yazılması, saklanması, diğer müslümanlara ulaştırılmasıyla birlikte, Kur'an'ın hükümlerinin hayata geçirilmesi üzerine kurulmuştur. Bu nedenle, Kur'an'ın hükümlerinin uygulanarak yaşam biçimi haline getirilmesi en az ezberlenmesi kadar önem arz etmektedir (Yıldız, 1998: 322-323).

2.1.2. Osmanlı Döneminde Kur'an Kursları

Kur'an-ı kerimi kurallarına uygun şekilde okumak ve ezberlemek üzere eğitimlerin verildiği yerler, Osmanlı döneminde Darul Kur'an, Darul Küttab ve mekteb olarak isimlendirilmekteydi. Bu kurumlarda eğitimlerini tamamlayarak Kur'an-ı kerim alanında ihtisas yapmak isteyenlere yönelik üst düzey kıraat ilimlerinin verildiği Darul Kurrallar bulunmaktaydı. Mescitlerin, etrafında bulunan daru'l kurrallar hafızlık ve kıraat eğitimi üzerine bir nevi araştırma merkezi görevi görmekteydi. Sadece hafızlık üzerine eğitimlerin verildiği yerler Darul Huffaz olarak, bilhassa yaşı ufak çocuklara temel Kur'an-ı kerim eğitimlerinin verildiği mahallelerde bulunan yerler ise Küttab, Mekteb-i Sıbyan ya da kısaca mekteb olarak isimlendirilmekteydi (Çağrı, 2002: 423).

Osmanlı'da ilk Darul-Kurra Bursa Ulu Cami'de açılmış olup burada Muhammed el-Cezeri tarafından kıraat dersleri verilmişti. Daha sonra bu eğitim Eyüp Sultan'da Kanuni Sultan Süleyman'ın Mehmet Paşa'ya Mısır'dan getirttiği Şeyh Ahmed el-Mısri tarafından verilmişti. Hatta daha sonra Mısri'nin okuttuğu kıraat metodu 1591'den itibaren "İslam bol Tariki" ismiyle meşhur olmuştu (Kazıcı, 2000: 127).

Daru'l Kurrallar' da hafızlık eğitiminden daha verimli sonuçlar elde etmek için ayetlerin sürekli şekilde tekrar edilmesi ve buna dair uygulamaların yapılması öğretim metodu olarak benimsenmişti. Bu metot günümüze kadar varlığını devam ettirmiş olup halen Kur'an kurslarında uygulanmaktadır (Baydemir, 2023: 25).

Osmanlı'da çocuklar, sıbyan mektebinde temel Kur'an eğitimini aldıktan sonra, sınıflarına göre dar'ül-kurralara gönderilmekteydi (Kazıcı, 2016: 91-92). Burada kıraat, meharic-i huruf ve diğer derslerle birlikte hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra din görevlisi olarak yetişip, camilerde ve diğer dini kurumlarda görev yapmaktaydılar. Böylece hıfzlarını rahatlıkla uygulama fırsatı buluyorlardı (Kazıcı, 2004: 131).

Sonuç olarak Evliya Çelebi'nin " Osmanlı topraklarında dolaştığım her yerde Daru'l Kurra vardı" ifadesinden bu dönemde Kur'an eğitimine verilen önem net bir şekilde anlaşılmaktadır (Çelebi, 1984: 402).

Osmanlı'dan günümüze kadar olan sürece bakıldığında hafızlık eğitiminin aynı seyri göstermediği fark edilmektedir. Bu süreçte her ne kadar yaşanan gelişmelerden başarılı sonuçlar alınsa da hafızlık eğitiminin zorlu zamanlar geçirdiği de görülmüştür.

Bununla birlikte, bu geleneğin kaybolmaması için sürekli çaba sarf edilmiştir (Karakaya, 2017: 27).

2.1.3. Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Kur'an Kursları

Türkiye Cumhuriyetinin ilan edilip Osmanlı Devletinin sona ermesiyle birlikte gerçekleşen köklü reformların arasında eğitimi de görmek mümkündür. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Darul-Kurra'lar kapatıldığı gibi bu minvalde Kur'an eğitiminin verildiği medreseler de kapatılmıştı. Adı geçen kanun gereğince açılan yeni modern eğitim kurumlarında Kur'an eğitimine yer verilmemiş sadece dördüncü maddesine istinaden İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ayrıca kapatılan yirmi dokuz medrese imam hatip okullarına dönüştürülmüştür (Cebeci, 1996: 142).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında dokuz adet olan Kur'an kursu sayısı, 1947-1948 yılında 99'a yükselmiştir. Bu dönemde mezun olan öğrenci sayısı da önemli ölçüde artmıştır. Bu artışta, siyasi partiler arasındaki çekişmenin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Doğal olarak bu durum, yetişen hafız sayısında da artışa neden olmuştur. 1950 yılı sonrası siyasi partilerin sayılarının artmasıyla oluşan rekabet ortamı Kur'an kurslarının çoğalmasına sebebiyet vermiş, bu durum yetişen hafız sayılarının artışına olanak sağlamıştır. Bu dönemde istatikselsel olarak 1950 yılına kadar 144 olan Kur'an kursu sayısı 1979 yılına gelindiğinde 1548'e ulaşmıştır. Bu rakam 1980 yılında 2610'a, 1997 yılında ise 5241'e ulaşmıştır. Ancak, 1998 yılında 4890'a, 1999 yılında ise 3498'e gerilemiştir. Bu gerilemede, 28 Şubat sürecinde yaşanan yasakların etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşüş 2004 yılına kadar sürmüş sonrasında tekrar artış göstererek 3811'e ulaşmıştır (Öcal, 2015: 478-479).

Cumhuriyet döneminde kıraat ilmi çalışmaları ve Kur'an kursu eğitim faaliyetlerinin sekteye uğradığını farklı kaynaklardan araştırıldığında görülmektedir. Ancak, günümüzde yüzbinlerce hafız yetişmektedir. Bu hafızların alanlarında yeterli görülmesi ve belgelerine kavuşması, çekilen acıların unutulmasını sağlamaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığınca yılda üç kere yapılan hafızlık sınavlarında başarılı olan öğrencilere hafızlık belgesi verilmektedir (Bozkurt, 1997: 76).

2.1.4. Amaçlarına Göre Kur'an Kursları

2.1.4.1. Diyanet İşleri Başkanlığı İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları

Dini eğitim almak istediği halde gün içerisinde çalışma zorunluluğundan dolayı bu eğitime katılma şansı olmayanlara yönelik Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından çalışma saatleri sonrasında da yaygın din eğitimi hizmetleri sunulmaktadır. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları olarak isimlendirilen bu hizmet, akşam saatlerinde ve hafta sonu tatil günlerinde devam etmektedir. Bu programlara kursiyer olarak katılım gösteren bireylere Kur'an-ı kerim ve temel dini bilgiler eğitimleri verilmektedir (DİB, 2019).

Adı geçen program, 2010 yılında deneme amacıyla sekiz ilde uygulanmaya başlanmıştır. 2011 senesine gelindiğinde ise yapılan çalışmalar neticesinde Devlet Bakanlığında alınan onayla projenin başlatıldığı illerde artışa gidilmiştir. 2011–2012 eğitim öğretim dönemi itibarıyla deneme amacıyla başlanılan çalışma “Adana, Antalya, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Mersin, Kocaeli, Konya, Samsun ve Sakarya” illeri de eklenerek toplam yirmi ilde uygulanmaya devam edilmiştir. Açılan bu Kur'an kurslarından halkı haberdar etmek için çeşitli iletişim araçları kullanılmıştır. Bu iletişim araçları aracılığı ile “saatini sen belirle” başlığıyla halkın bu kurslardan haberdar olması sağlanmıştır (Korkmaz, 2013: 7).

Diyanet İşleri Başkanlığı, toplumun her kesimine yaygın din eğitimi sunarak, Kur'an kurslarındaki hizmetlerden arzu eden tüm insanların en faydalı şekilde yararlanmasını amaçlamaktadır. "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı" her ne sebeple olursa olsun mesai saatleri içerisinde Kur'an-ı kerim eğitimi almakta zorlanan vatandaşların müsaitlik durumları dikkate alınarak arzu ettikleri gün ve saatlerde oluşturulan eğitim programlarına katılım göstermeleri hedeflenmektedir. Bu şekilde, günlük koşuşturma içerisinde zaman ayıramayan insanlar, iş hayatlarından kopmadan Kur'an okuma veya dini bilgiler edinme imkânına sahip olabileceklerdir. Diyanet İşleri Başkanlığı, yaygın din eğitimi hizmetini herkese ulaşılabilir kılarak, toplumun manevi gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (DİB, 2019).

Toplumun tüm kesimine din hizmetini ulaştırmak amacı olan Diyanet İşleri Başkanlığı, bu amaç doğrultusunda hazırlanmış olduğu bu ve benzeri programlar aracılığı ile görevini hakkıyla yerine getirme gayretini göstermektedir. Gencinden yaşlına, erkeğinden kadınına tüm insanlara bu kurslar aracılığıyla ulaşarak, İslam'ın ve Kur'an'ın hakikatlerini insanlığa ulaştırma çabası içerisinde dir.

2.1.4.2. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an-ı Anlama Kursları

Kur'an-ı kerimin içerisinde yer alan emir ve yasakları öğrenerek bu kurallara uygun bir yaşam sürmek isteyen müminler, İslam dininin indirildiği ilk günden günümüze kadar tüm dönemlerde Kur'an-ı kerim eğitimini ilk planda tutmuş ve bu eğitim faaliyetlerinin nasıl en verimli şekilde yürütülmesi gerektiğinin arayışı içerisinde olmuşlardır. Günümüzde din hizmetlerini yürütmekle yükümlü devlet kurumu D.İ.B bünyesinde faaliyet gösteren Kur'an kursları da bu arayışın sonucu olarak ihdas edilmiştir.

Kur'an kurslarında eğitim alan bireyler Allah (c.c.) kelamı olan Kur'an-ı kerimi usulüne uygun şekilde okumayı öğrenme, içerisinde yer alan mesajlardan haberdar olma, itikat, ibadet, ahlak gibi İslam dininin temel prensipleri hakkında bilgi sahibi olma, inancının gereklerini yerine getirirken ihtiyaç duyacağı sureleri, ayeti kerimeleri, duaları öğrenme ve Hz. Peygamber (s.a.v)'in insanlar için en güzel örnek olan yaşantısı hakkında bilgi sahibi olarak dersler çıkarma imkanına sahip olmaktadır. Bu kurumlarda uygulanmak üzere hazırlanan programlar, hedef kitlesi olan kursiyelerine, almış oldukları dini eğitimle birlikte milli ve manevi değerler çerçevesinde sevgi ve saygı gibi temel bağlayıcı unsurları güçlendirerek insanlar arasındaki ilişkileri sağlam temellere oturtmayı ve toplumsal dayanışmayı artırmayı amaçlamaktadır (DİB, 2021b: 4).

Bu amaçtan hareketle D.İ.B. tarafından toplumun her kesimine hitap eden, öğrenim ihtiyaçlarını karşılayan, din eğitimi almasına olanak sağlanan hafızlık, ihtiyaç odaklı din eğitimi ve Kur'an'ı anlama gibi programlar hazırlanarak vatandaşların hizmetine sunulmuştur (DİB, 2021b: 4).

Kur'an kurslarında yürütülen bu programlara herhangi bir yaş kısıtlaması olmadan arzu eden tüm vatandaşların katılabilmesine olanak sağlanmaktadır. Bu programlarda eğitim gören bireyler Kur'an-ı kerimin anlam dünyasını, içerisinde yer alan usul ve esasları öğrenerek manevi hayatlarını şekillendirmektedirler. Ayrıca bu programlar arasında yer alan hafızlık eğitimine katılım gösteren bireyler müslümanlar nezdinde her daim büyük önem verilen Kur'an-ı kerimin lafzını ezberleyerek hafızlık eğitimlerini tamamlama gayretini göstermektedirler. Bu eğitim programını başarıyla bitirerek hafızlığını tamamlayan bireylerin Kur'an'ın hikmetlerle dolu anlam dünyasına hakim olmaları için Kur'an dili olan Arapçayı öğrenmeleri büyük önem arz etmektedir (DİB, 2021b: 4).

Kur'an-ı Kerim okuma, anlama, hafızlık yapma ve din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenleme ve Kur'an kursları açma gibi görevlerin yerine getirilmesi, 633 Sayılı D.İ.B Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunu gereği Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bırakılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 1965). Bu kapsamda, Kur'an-ı kerimin tamamını ezberleyerek hafızlıklarını başarıyla bitiren öğrencilerin Kur'an'ın lafzına hakim oldukları gibi manasına da hakim olmalarına olanak sağlamak amacıyla Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğüncü Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı hazırlanmış ve 2018 yılı itibariyle uygulanmaya başlanmıştır (DİB, 2021: 5).

Bu programın amacı, Kur'an kurslarında sunulan yaygın din eğitimi hizmetlerini daha etkili ve verimli hâle getirerek Kur'an'ın anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Program, Başkanlık yetkilileri, üniversite uzmanları ve uygulayıcıların katılımıyla öğrencilerin temel düzeyde Arapça dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır. Bu hizmetin sunulması için belirlenen Kur'an kurslarına yoğun talepler gelmiş ve çok kısa bir dönemde 2500'ün üzerinde öğrenci programa katılarak eğitim almıştır (DİB, 2021: 5).

Öğrencilerin örgün eğitim süreçlerindeki ders yükünü göz önünde bulundurarak, alan ve uygulayıcıların talepleri doğrultusunda programın yeniden yapılandırılma ihtiyacı ortaya çıkmış ve güncellenmiştir. İki alternatif şeklinde yeniden oluşturulan bu programla öğrencilerin daha fazla katılım sağlamaları amaçlanmaktadır (DİB, 2021).

2.1.4.3. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Kur'an Kursları

Hafızlık eğitimi ilgili kanunu gereğince münhasıran Diyanet İşleri Başkanlığı nezdinde hazırlanan programlar çerçevesinde bünyesindeki Kur'an kursları tarafından verilir. Buna rağmen bazı cemaatlerin Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olmayan kurslarında hafızlık eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü bilinse de hangi programlar dahilinde eğitim verildiği hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamaktadır. Bunun yanı sıra, camilerdeki öğreticilerden, özel bir hoca veya aileden hafızlık eğitimi alan öğrencilerin de olduğu bilinmektedir (Ünsal, 2006: 18).

Hafızlık eğitiminin hangi esas ve usullerle yapıldığı dünyanın farklı coğrafyalarında siyasal otoritenin yaklaşımına göre değişkenlik göstermektedir. Ülkemize hafızlık eğitimine dair yetki ve sorumluluk ilgili mevzuat gereğince Diyanet İşleri Başkanlığına verilmiş olup kuruma bağlı Kur'an kurslarında uygulanmak üzere "Hafızlık Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Bu program "Hazırlık" ve "Ezber" olmak

üzere iki bölümden ve toplamda dokuz dönemden oluşmaktadır. Belirlenen bu süre zarfında öğrencilerin hafızlıklarını tamamlamaları hedeflenmektedir (DİB, 2021a).

Hafızlık eğitimi, niteliği gereği özel bir disiplin ve hassasiyet gerektirdiğinden dolayı genel amaçlı Kur'an kurslarının 'da hafızlık için ayrılan özel bir bölüm veya grupta verildiği gibi münhasıran hafızlık eğitimine tahsis edilen binalarda da verilmektedir. Hafızlık eğitiminin verildiği bu binaların sayısında son yıllarda önemli derecede artış gözlemlenmektedir. Bu kurumlarda yetiştirilen hafız sayısı ve eğitimdeki tecrübeleri onları başarılı hizmetleriyle ön plana çıkarmaktadır (Baydemir, 2023: 23).

Bu kurumlarda hafızlık eğitimi şu ana kadar klasik (geleneksel) yöntemlerle devam etmiştir. Bu isimlendirme, hoca ve talebe arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Talebe, hocasının gösterdiği şekilde amel ederek hafızlık eğitimi almaktadır. Günümüzde hafızlık ve Kur'an eğitimleri devlet tarafından desteklenmekte ve bu alanda kalite standartlarını yükseltmeye çalışan kişiler ve programlar mevcuttur. Bu sayıların azımsanmayacak kadar önemli olduğu düşünülmektedir (Baydemir, 2023: 23).

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen hafızlık eğitim programlarının başarılı sonuçlar vermesi, hafızlık eğitim seviyesini iyileştirmesi, bu kurumların din eğitimi hizmetlerine verdiği özel önemi ve başarılı çalışmalar yaptığını göstermektedir (Baydemir, 2023: 23). Fakat unutulmamalıdır ki nitelik nicelikten daha önemli olup bilhassa hafızlık eğitiminde kalite daha fazla önem arz etmektedir. Bu sebeple değişen ve gelişen Dünya'nın getirdiği şartlara uygun şekilde hafızlık eğitim programlarının gerektiğinde güncellenerek yeniden yapılandırılması bu eğitim programlarının daha kaliteli ve verimli sonuçlar ortaya koymasına olanak sağlayacaktır.

2.2. Kaygı

Kaygı, tehlikeli olarak nitelendirilebilecek çeşitli ortamlarda ortaya çıkan, uyum sağlama veya alarm verme işlevi gören reaksiyonlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003: 65). Bu durum, aynı zamanda, olumsuz veya korkutucu bir olayın meydana gelme ihtimaline karşı içsel bir beklenti halini de ifade etmektedir (Çakmaklı vd., 2001: 119). Literatürde kaygı kavramının; felaket ya da risk algısının sebep olduğu huzursuzluk ve sıkıntı, belirsiz kaynaklardan doğan korku veya olumsuz bir durumun gerçekleşeceği öngörüsüyle bağlantılı rahatsızlık, karşılanmamış bir gereksinimin meydana getirdiği endişe, tatmin edilmemiş arzuların kaynaklanan rahatsızlık, güvensizlikten kaynaklanan tedirginlik hissi gibi, genellikle stres ve

gerginlik oluşturan duygusal durumlar olarak çeşitli açılardan tanımlandığı görülmektedir (Bakırcıoğlu, 2006: 147; Budak, 2003: 433).

Kaygı, bireysel benlik tarafından algılanan tehditlere verilen aşırı reaksiyonlar ve içsel huzursuzluk olarak açıklanırken, bu durum bireyin hoşnutsuzluk duyduğu kaotik bir ruh hali ile ilişkilendirilmektedir (Davidson, 2008: 154). Ayrıca, kaygı; bireyin genelleme yapma eğilimi ve bu duruma odaklanmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan gerilim, endişe ve rahatsızlık duygularıyla tanımlanan bir hissiyat olarak da ifade edilmektedir (Hemmings ve Bouras, 2016: 290).

Freud'un perspektifine göre, kaygı, insanın dünyaya gelirken yaşadığı anneden ayrılma endişesinin ilk tecrübesiyle başlayan, bilinç ve medeniyetin yükü altında diğer tüm canlılardan daha yoğun ve çeşitli biçimlerde tecrübe ettiği bir hissiyattır (Kaya ve Varol, 2004: 31). Freud, kaygı kavramını, bireyin içsel veya dışsal çatışmalarından doğan, ego işlevinin bir parçası ve kişilik üzerinde etkili olan bir güç olarak değerlendirmektedir (Erim, 2004: 89). Fromm (1993: 41) ve Horney (1980: 10) de kaygıyı insan karakterinin temelinde yatan bir kuvvet olarak tanımlarken, Spielberg (2013: 16)'e göre ise kaygının korku, öfke utanç, heyecan ve merak gibi çeşitli duyguları içerdiği ifade edilmektedir.

Kaygı kavramının literatürde sıklıkla anksiyete kavramının yerine kullanıldığı görülmektedir. Anksiyete kavramı, korku, endişe, rahatsızlık, bunalım ve kaygı gibi anlamları barındıran hem zihinsel hem de fizyolojik semptomları kapsayan karmaşık bir duygusal durumu ifade etmektedir (Taneli vd., 2001: 15). Ayrıca, kaygı kavramının, korku ve endişe kavramları ile de karıştırıldığı görülmektedir. Korku kavramı belirli bir duruma veya nesneye karşı hissedilen huzursuzluk ve tedirginlik durumunu tanımlarken; kaygının ise spesifik bir nesne yönelimi yoktur. Endişe ise bireyin varlığının temel taşlarını oluşturan ve kendini keşfetmesine yardımcı olan bir duygusal süreç olarak görülürken; kaygı, endişe düzeyine ulaşmamış ancak bireyi tetikte tutan bir huzursuzluk durumu olarak ifade edilmektedir (Kara, 2020: 283).

Bireylerin belirli bir seviyede kaygı hissetmeleri hem normaldir hem de hayati öneme sahiptir (Morrison, 2016: 173). Bireylerin hayatta kalabilmeleri için kaygı ve korku duymaları gereklidir; bu duygular genel olarak fiziksel bir zarara yol açmamaktadır. Kaygı hissi ve buna verilen doğal tepkilerin bilincinde olmak bile iyileştirici bir etki ortaya çıkarabilmektedir (Kennerley, 2019: 23). Her ne kadar kaygı, günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edilen normal bir insan reaksiyonu olarak tanımlansa da,

kaygının aşırı düzeyde, genele yayılmış ve gelişim dönemiyle uyumsuz bir şekilde süreklilik gösterdiğinde kaygı bozukluğundan bahsedilmektedir (Evans vd., 2005: 13). Kaygı bozukluğu yaşayan bireylerin tecrübe ettiği kaygının süresi ve şiddeti, normal bireylerin yaşadığı kaygıdan büyük ölçüde farklılık göstermektedir (Davison ve Neale, 2004: 124). Kaygı bozukluğu ile normal olarak kabul edilen yaşamsal kaygı arasındaki fark, kaygı durumunun altı aydan fazla süreyle ısrarlı ve kalıcı olarak devam etmesi şeklinde belirtilmektedir (APA, 2013: 189).

2.2.1. Kaygı Kavramına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

2.2.1.1. Psikanalitik Kuram

Psikoloji literatüründe, kaygı kavramının ilk defa Freud tarafından ele alındığı bilinmektedir. Freud'un bu konudaki tanımı, bireylerin içgüdülerini bastırmaya çalışırken yaşadıkları zorluklar ve bu süreçte meydana gelen iç çatışmaların endişe duygusunu doğurduğunu öne sürmektedir. Zamanla kaygının, kişilik yapısıyla derin bir bağlantısı olduğu ve benliğin muhtemel tehlikeler karşısında hissettiği tedirginliğin bu duyguyu tetiklediği fikri literatürde yerleşmiş bir görüş haline gelmiştir. Özellikle benliğin kendini koruma altına alma ihtiyacının bir önsezi olarak yorumlandığı sinyal anksiyetesi kavramı, benliğin bir uyarı mekanizması olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır (Corey, 2015: 72; Özcan, 2018: 96).

Freud'a göre, endişenin meydana gelmesi, bireylerin bastırma gibi savunma mekanizmalarını sıkça kullanmalarından kaynaklanmaktadır. İlk zamanlarda, kaygı duygusu, adaptasyon ve istikrarın bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve benliğin uyarılmasını sağlayarak travmatik olaylara karşı bir savunma rolü oynadığı düşünülmüştür (Hekimoğlu ve Bilik, 2020: 338). Bununla birlikte, tehdit içermeyen durumlarda dahi tehdit algısının aktif hale gelmesi, uyum sorunlarına yol açabilmektedir ve bu durum kaygının yararlı yönlerinin zararlı etkilere dönüşebileceğini göstermektedir (Geçtan, 2017: 54; Sümer, 2008: 49).

Freud, gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı olmak üzere kaygının üç farklı çeşidini tanımlamıştır (Corey, 2015: 85; Geçtan, 2017: 48):

- Gerçeklik Kaygısı: Bireyin dış dünyada algıladığı gerçek bir tehlike veya tehlide karşı gösterdiği duygusal tepki olarak ifade edilir. Bu tür bir kaygı, kişilerin dışarıdaki risklere karşı önlem almasını sağlayarak koruma görevi görür. Tehdit kaynağı dış dünyada olduğundan, insanlar bu tehlikeden kaçınma

şansına sahiptir. Öte yandan, nevrotik ve ahlaki kaygının kaynaklarından kaçınmak daha zordur.

- Nevrotik Kaygı: Ego tarafından benliğin kabul edilemez dürtülerinin kontrol edilememesi halinde, bu dürtülerin bilince çıkma ihtimaline karşı verilen duygusal yanıtı ifade etmektedir. Örneğin, kişi eğer çocukken kabul edilemez dürtülerini sergilediğinde cezalandırılacağını öğrenmişse, yetişkinlikte otorite figürlerine karşı aynı cezalandırma korkusunu taşıyabilir.
- Ahlaki Kaygı: Egonun süperegoyla çatışmasından doğan bir kaygı türüdür. Bireyin kabul edilemez dürtülerini ifade etme girişiminde bulunurken süperegounun yarattığı suçluluk ve kısıtlamalara verdiği tepkidir. Bu duygu durumu, bireyi içsel bir cezalandırma, suçluluk ve utanç hissiyle dolu bırakabilir (Corey, 2015: 85; Geçtan, 2017: 48).

Rollo May, kaygıyı, aslında var olmayan ancak bireyin varoluşunu tehdit edebilecek düşüncelerin yarattığı bir endişe olarak tanımlamaktadır. Horney ise içsel düşmanlık hislerinin bastırılmasının kaygının temel nedeni olduğunu belirtmiş ve bu durumun bireyde bir çaresizlik hissi uyandırdığını vurgulamıştır. Korku ile kaygı arasındaki farka değinen Horney, korkunun somut tehlikelerle doğru orantılı olduğuna, kaygının ise gerçek dışı, mantıksız ve orantısız olduğuna işaret etmiştir. Bireyin tepkilerinin büyüklüğü, hem kişisel öznel yargılarla hem de yaşadığı kültürün değer yargılarıyla şekillenmektedir. Kişi, ideal benlik anlayışına ters düşen ve bilinçdışında bastırdığı düşmanca duyguların ifadesiyle oluşan içsel çatışmalardan kaynaklanan bir kaygı yaşamaktadır. Sonuç olarak, psikanalitik yaklaşımda kaygı, özetle, bireyin bastırdığı ve uygunsuz olarak algıladığı dürtülerin neden olduğu içsel bir gerilimin sonucu olarak ele alınmaktadır (Donbalak, 2023: 9).

2.2.1.2. Varoluşsal Kuram

Varoluşçu yaklaşım, kaygının kökenini araştırırken, bu duyguyu yalnızca biyolojik faktörler ve geçmiş deneyimlerle açıklamanın yetersiz olduğunu savunur. Bu perspektife göre, kaygı, insan varoluşunun bir parçası olarak görülür ve bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir potansiyel olarak kabul edilir. Ancak, kaygının patolojik bir boyuta ulaştığı ve bireyi işlevsiz hale getirdiği nokta, kişinin yaşam sorumluluklarını üstlenmekteki başarısızlığı ve bu durumdan kaynaklanan içsel çatışmalardır. Varoluşçu düşünce, özellikle bireyin özgür iradesinin gerekliliği ile

toplumsal beklentiler arasında sıkışıp kalmasının yarattığı zorluklar, boşluk hissi ve anlam arayışına odaklanır (Çelik, 2017; 432; Sarıkaya, 2020: 83). Ayrıca, kişi evrenin bir parçası olduğunun bilincine varmadan ve kendi hedefleri doğrultusunda hareket etme özgürlüğünü ve sorumluluğunu kabul etmeden tatmin edici bir yaşama ulaşmanın mümkün olmadığına dikkat çeker (Donbalak, 2023: 16).

Varoluşsal kaygı konusunda farklı düşünürlerin farklı yorumları bulunmaktadır. Kierkegaard, kaygıyı, insanın hiçliğin üstesinden gelmesine yardımcı olan bir psikolojik süreç olarak görmekte ve bu duygunun, geleceğe dair belirsiz ve rasyonel olmayan düşüncelerden kaynaklandığına işaret etmektedir. Ona göre, insanın geleceğin belirsizliğine karşı hissettiği kaygı, özgürlüğünü elde etmek için bir motivasyon kaynağı olabilir (Koçak ve Gökler, 2008: 93). Sartre ise kaygının, özgür seçimler yaparken kişinin geleceğe dair kararlarının sorumluluğuyla ilişkili bir iç sıkıntısı yarattığını belirtir ve kaygının, gelecek odaklı olmasına rağmen şu anki bir duygu olduğunu vurgular. Heidegger'e göre ise, insanın ölümlülüğünün farkındalığı kaygının kökenini oluşturur ve kaygı, sonsuz olasılıkla dolu gelecekte bireyi hedeflerine yönlendiren bir işlev görebilir. Bu düşünceye göre kaygı, bireyin hem özgürlüğünü hem de benlik bütünlüğünü kazanmasına yardımcı olan itici bir güç olarak değerlendirilir (Aşar, 2014: 97-98).

Tillich, varoluşsal kaygıyı, varlığın kendi yok olma ihtimalinin bilincinde olması olarak tanımlar ve bu kaygıyı üç kategoriye ayırır. İlk olarak, ahlaki kaygı, suçluluk ve mahkumiyet duygularını içerir. İkinci olarak manevi kaygı, boşluk ve anlamsızlık hissini içerir. Üçüncüsü kategori ise, insanın kaderi ve ölümü ile ilgili endişelerinden kaynaklanan bir kaygıdır. Tillich, bu üç kaygı türünün ortaya çıkış zamanlarının farklı olduğunu ve özellikle manevi kaygının hayatın ilerleyen dönemlerinde daha belirgin hale geldiğini ifade eder. Bu tür kaygıların psikopatolojinin oluşumunda tetikleyici rol oynadığını ve özellikle manevi kaygının altında yatan temel nedenin otorite figürleri ve toplumsal normlar olduğunu belirtir (Abulof, 2015: 26; Koçak ve Gökler, 2008: 95).

2.2.1.3. Bilişsel Kuram

Bilişsel Kuram, kaygının oluşum ve sürekliliğinde bireyin düşünce süreçlerinin merkezi bir rol oynadığını öne sürmektedir. Bu kurama göre, insanlar belirli durumlar hakkında nasıl düşündüklerine bağlı olarak kaygı deneyimlerler. Örneğin, bir olayın üzerinde aşırı durulması veya olumsuz sonuçların abartılması gibi bilişsel eğilimler

kaygıyı tetikleyebilir (Beck ve Clark, 1997: 49). Bilişsel kuramın temelini oluşturan bu düşünce yapıları, bireyin yaşadığı olayları yorumlama biçimini ve bu olaylara verdiği tepkileri şekillendirir (Clark ve Beck, 2011: 64).

Bilişsel yaklaşıma göre, kaygı, yaşanan olayların kendisinden ziyade, bu olayların bireyin zihninde nasıl algılandığı ve yorumlandığıyla ilgilidir. Bireyin düşünce süreçleri, karşılaşılan durumları abartılı veya yanlış bir şekilde değerlendirerek kaygının oluşumuna neden olmaktadır. Özellikle, bir uyarının yanlış bir biçimde tehdit olarak algılanması ve bireyin bu algılanan tehlikeyle başa çıkacak yeterli güce sahip olmadığına dair inançlar ön plana çıkmaktadır. Bu durum, bireyi kaçınma veya kayıpla yüzleşme arasında bir ikilem içinde bırakarak, bir tür içsel çekişmeye yol açmaktadır (Avşar, 2019: 16; Koyuncu, 2015: 172).

Bu yaklaşıma göre, kaygının yapısını oluşturan piramidin temelinde, bireyin değişmesi güç ve gerçeği yansıtmayan inançları bulunmaktadır. Bu temel inançlar, kırılabilirlik ve duyarlılık gibi özellikler içermektedir. Piramidin en üst katmanı ise, bireyin bilişsel çarpıtmalarını ve otomatik düşüncelerini içermektedir; bu düşünceler, alt basamaklardaki yanlış inançlar aracılığıyla kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, bireyin zihnini olumsuz düşünceler kaplamaktadır (Gürsoy, 2018: 24-25; Leahy, 2007: 144-145).

Bireyin, dış dünyadan gelen uyarılara karşı sürekli bir tehdit beklentisi içinde olması, stresin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu stresli durumda olan bireyler kaygı hissetmektedirler (Alpaslan, 2009: 41). Tehlike olasılığına karşı gösterilen aşırı dikkat, yanlış inançların şekillenmesinde etkili bir faktör olup, kişinin potansiyel tehdit olarak değerlendirdiği uyarıların gerçekte olduğundan farklı algılamasına yol açmaktadır. Zihin, olası tehditleri abartırken, aynı zamanda bireyin kendi başa çıkma yeteneklerini ve gücünü de hafife almaktadır. Bu durum, bireyin mücadele etmeye isteksiz hissetmesine ve sonuç olarak kaygının etkinleşmesine sebep olmaktadır (Sümer, 2008: 50).

Dış dünyanın yanlış algılanması ve yorumlanması sonucu ortaya çıkan bilişsel bozulmalar, bireylerin psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir ve bu bozulmaların kökeninde bireylerin düşünce süreçleri bulunmaktadır. Bireyin zihinsel işleyişindeki bu tür çarpıtmaların etkisinin sadece psikolojik değil aynı zamanda fiziksel sağlığı da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Yöş, 2018: 8). Özellikle Beck'in bilişsel terapisi gibi yöntemler ise kaygının altında yatan düşünce kalıplarını tanımlamak ve bunları

değiştirmek üzerine yoğunlaşmakta ve böylece bireyin kaygı düzeyini azaltmayı hedeflemektedir (Clark ve Beck, 2011: 64).

2.2.1.4. Davranışçı Kuram

Pavlov'un 20. yüzyılın başlarında köpeklerle yaptığı deneysel çalışmalar, klasik koşullanmanın temelini oluşturmuştur. Pavlov, hayvanları stres koşullarına tabi tutarak yürüttüğü deneylerde, korku gibi duyguların öğrenilebileceğini ve bu koşullandırmanın daha sonra ortadan kaldırılabileceğini göstermiştir (Kafes, 2021: 727; Ruso, 2022: 100). Davranışçı kuramın temelinde, klasik ve operant koşullanma yer almaktadır. Klasik koşullanmada, özgün olarak nötr olan bir uyarıcının (koşulsuz uyarıcı) bir koşulsuz tepkiyi (örneğin, korku) tetikleyen başka bir uyarıcıyla eşleştirilmesi sonucunda, nötr uyarıcının da aynı tepkiyi (koşullu tepki) uyandırır hale gelmesi süreci yer alır. Örneğin, bir köpeğin sesiyle eş zamanlı olarak yaşanan travmatik bir olay sonrasında, köpek sesinin bile kaygı tepkisine yol açabileceği bir durum bu sürecin bir örneği olabilir. Operant koşullanmada ise, davranışın sonuçlarına bağlı olarak davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığı artar veya azalır. Kaygı durumunda, birey belirli kaygı uyandıran durumları kaçınma veya kaçma davranışları ile azaltabilir ve bu kaçınma davranışları güçlendirilmiş olur. Bu süreç, kaygının devamlılığını ve kronikleşmesini açıklamaktadır (Mutlu, 2022: 13-15; Tatlıoğlu, 2021: 19).

Davranışsal perspektife göre, kaygı edinilmiş bir duygusal tepkidir. Bu anlayış, kaygının, kişinin içsel ve dışsal çevresinin etkileri altında yaşadığı deneyimler sonucu kazanıldığını ve öğrenilen bu tepkilerin, ilişkili bağlantılar yok olduğunda ortadan kalkabileceğini ifade etmektedir. Davranışçı teori, kaygıyı, belirli koşullu ve koşulsuz uyaranların etkileşimi sonucu meydana gelen öğrenilmiş bir reaksiyon olarak ele almaktadır. Birey, kaygı uyandıran durumlarla karşılaştığında, bu durumlara yol açan uyaranlardan kaçınarak kaygıdan da kaçınmayı öğrenebilmektedir (Cesur, 2017: 8; Sazak ve Ece, 2004: 105). Kaygının sürdürülebilmesi için pekiştirilmesi gerektiğini vurgulayan bu teori, kaygıyı olumsuz bir pekiştirici olarak değerlendirmektedir. Geçmişte kaygının ödüllendirilmesi ve bu ödüllendirme sonucunda bireyde oluşan koşullanma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, başlangıçta düşük seviyede olan kaygının zamanla artabileceği de bu yaklaşımda belirtilen bir noktadır (Hoşşirin, 2010: 52; Karakaya ve Öztop, 2013: 11).

2.2.1.5. Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışların sadece doğrudan deneyimler yoluyla değil, aynı zamanda gözlemsel öğrenme veya model alma yoluyla da edinilebileceğini ileri sürmektedir. Bu kurama göre, insanlar çevrelerindeki diğer bireylerin davranışlarını, tepkilerini ve bu tepkilerin sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler ve bu gözlemler, kendi davranış kalıplarını etkileyebilir (Orhan ve Dağcı, 2015: 116-117).

Sosyal öğrenme kuramına göre, bir birey, başkalarının kaygı verici durumlar karşısında gösterdiği tepkileri ve bu tepkilerin sonuçlarını izleyerek kaygılı davranışları öğrenebilir (Ökten, 2019: 12). Örneğin, bir çocuk başkalarının dış tedavisinden korktuğunu gözlemlediğinde, kendisi de bunu tehlikeli ve korkulacak bir durum olarak algılayabilir (Do, 2004: 126).

Bu teoriye göre, kaygı, dış etkenler tarafından oluşturulan ve bireyin kontrolünden bağımsız bir durum olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, bireyin erken çocukluk döneminde yaşadığı ilişkiler ve bakım veren kişilerle kurduğu etkileşimlerin kaygının gelişimindeki rolüne dikkat çekilmektedir. Çocukların empati yoluyla kaygıyı algıladıkları ve yetişkinlerin tutarsız davranışlarının çocuklarda kaygıyı harekete geçirdiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin toplumsal yaşama adım attıkları andan itibaren karşılaştıkları olaylar da kaygının şekillenmesinde etkilidir (Geçtan, 2006: 266).

2.2.2. Kaygının Nedenleri

Çocukluk dönemi deneyimleri, kaygı duygusunun temelini oluşturur. Ancak kaygı ile ilişkili duygusal bozuklukların gelişimi için, kaygının patolojik bir seviyeye yükselmesi ve kişide ruhsal sıkıntı yaratması gerekmektedir. Bu süreç, bilinçaltında gizlenen kaygıların etkinleştirilmesiyle gerçekleşir (Yıldız vd., 2007: 215). Kaygının bilinçaltından bilince yükselişinin sebepleri, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan incelenmiştir. Bazı araştırmacılar, kaygıların temelinde bireyin içsel dünyasında benlik algısıyla ilgili yaşadığı iç çatışmaların yattığını belirtmektedir. Bu tür bir iç çatışma, bireyin yetenekleri ile kendisinden beklenenler arasındaki uyumsuzluk ya da kişinin mevcut bilgileriyle yeni karşılaştığı bilgiler arasında yaşanan tutarsızlıklardan kaynaklanabilir. Bu uyumsuzluklar, kişinin benlik saygısını tehdit eden durumlar yaratabilir (Burger, 2006: 425-426). Freud'a göre bu içsel çelişki, idin dürtüleri ile süperegonun koyduğu sınırlar arasındaki mücadeledir ve kaygının

oluşumunu bu mücadeleye bağlıdır. Cannon'a göre ise, bu iç çatışma ve tehditlere karşı dengeyi yeniden kurma girişimlerinin başarısız olması kaygıya yol açmaktadır (Geçtan, 2017: 69). Kaygının bilinçte algılanmasının diğer bir nedeni, tehditkar durumların bilinçaltında yer almasıdır. Tehditkar durumlar bireyler üzerinde rahatsızlık yarattığı için bilinçdışı mekanizmalar tarafından bastırılmış ve dolayısıyla hatırlanamaz hale gelmiş olabilirler. Bu tür durumları çağrıştıran olaylarla karşılaşıldığında, nedeni anlaşılamayan bir kaygı hissedilebilir (Morgan, 1984: 19). Ayrıca, önceden yaşanmış korku ve kaygıların tekrar yaşanma olasılığı da bireylerde kaygı yaratabilir. Frankl (1994: 26) ise kaygının bilince çıkışında, kaygıyı tetikleyen bir durumun yeniden meydana gelme beklentisinin önemli olduğunu belirtir. Bu beklenti, kaygının kendisini daha da güçlendirerek, bir nevi kendini besleyen bir döngüye yol açar.

Psikanaliz teorisyenlerine göre kaygı, içsel çatışmaların ve engellemelerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bastırılmış ve bilinçdışına itilmiş bu meseleler, çözüme kavuşturulmamış problemler olarak kaygı biçiminde belirginleşir. Davranışsal teorisyenler ise kaygıyı, bireylerin sosyal çevreleri ve aileleri tarafından öğrendikleri ve tehlikelere karşı bir koruma mekanizması olarak geliştirdikleri tepki olarak görürler. Bilişsel teoriye göre, kaygı doğrudan olaylara bağlı değil, bireyin bu olayları nasıl algıladığına bağlı bir süreç olarak gelişmektedir. Varoluşçu perspektif kaygıyı, var olma güdüsüyle yok olma korkusuna bağlamaktadır. Biyolojik yaklaşımda ise kaygının, sinir sisteminde meydana gelen değişikliklerin yol açtığı fizyolojik tepkilerle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Snowden, 2013: 134-137).

Kaygının çok katmanlı yapısının, farklı disiplinlerce değişik açılardan değerlendirildiği ve bu karmaşık olgunun çeşitli bileşenlerinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, insanların çevresel algılamalarının farklılığı nedeniyle kaygıya yol açan faktörler de kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle, kaygının tetikleyicisi olabilecek bir dizi etmen bulunabilir. Örneğin, bir ortam bazı bireyler için kaygı verici bir risk unsuru olabilirken, başkaları için güvenli olarak değerlendirilebilir (Uzun, 2020: 12). Ancak, genel olarak kaygıya yol açan durumlar dört ana tema altında toplanabilir. İlk olarak, insanların alışık oldukları yaşam koşullarındaki değişiklikler kaygı yaratabilir. İkinci olarak, kötü sonuçların beklendiği durumlar kaygı hissini tetikleyebilir. Üçüncü olarak, bireyin iç dünyasındaki değerler ve inançlar ile dışa vurulan davranışlar arasındaki tutarsızlık kaygıya sebep olabilir. Dördüncüsü ise,

gelecek hakkında bilinmezlik ve bu belirsizliğin getirdiği kaygıdır ve bu durum en yaygın kaygı nedenidir (Cüceloğlu, 2006: 277).

Bazı insanlar için kaygı, uzun süreli stresin bir sonucu olarak yavaş yavaş gelişebilir. Bu kişiler, hayatlarının gidişatını kontrol edemediklerini hissederek, ileriye dair devamlılık arz eden genel bir huzursuzluk hali altındadırlar. Bazıları da hayatlarını geride bıraktıkları dönemlerinde yaşadıkları huzursuzluk ve gerginliklerden, gelecekte de aynı olumsuzluklarla karşılaşabilme korkusu yaşayabilmektedirler. Teknolojik değişimin hızlı bir şekilde ilerlemesi, bireylerin yaşamlarında birçok değişime neden olmaktadır. Bu değişimler, bireylerin alışkanlıklarını, değerlerini ve kimliklerini etkileyebilir. Bu durum, bireylerin kontrol kaybı duygusuna neden olarak, kaygıya yol açabilmektedir. Haz ve hızın olabildiğince baş döndürdüğü bu çağda değişim, aynı zamanda, bireyleri gelecekle ilgili belirsizliklerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu belirsizlik, bireylerin gelecekle ilgili planlar yapmalarını ve hedefler belirlemelerini zorlaştırabilmekte bu durum da, kaygıya neden olabilmektedir (Başaran, 2008: 28).

Başarısızlık korkusu, aşağılanma hissi ve saygınlık kaybı da kaygı nedenlerinden biridir. Kişi ne kadar kazanmaya istekliyse, kaygı düzeyi de o kadar yüksek olabilmektedir. Kaygının diğer nedeni ise kişinin yaşamsal deneyimleri ve kişisel özellikleriyle yakından ilişkilidir. Kaygının nedenleri arasında, kişinin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanma olasılığının düşük olması da yer almaktadır. Örneğin, bir sınava hazırlanan öğrenci, sınavdan yüksek not alamamaktan endişe duyabilir. Bu endişe, öğrencinin sınava hazırlanma sürecini olumsuz yönde etkileyebilir ve sınav performansını düşürebilir. Kaygının bir diğer nedeni, kişinin kapasitesinin ve çevresel istemlerin birbirine uymamasıdır. Örneğin, bir öğrenci, üniversiteye girmeyi hedeflemektedir, ancak akademik başarısı yeterli değildir. Bu durum, öğrencinin gelecek kaygısı yaşamasına neden olabilir. Kişisel güvensizlik de kaygıyı tetikleyen bir faktördür. Örneğin, bir kişi, sosyal ortamlarda kendini ifade etmekte zorlanıyorsa, topluluk önünde konuşmak gibi durumlarda kaygı yaşayabilmektedir (Şimşek vd., 2003: 34).

2.2.3. Kaygının Belirtileri

Kaygı, bireylerin yaşam kalitesini ve günlük işlevselliğini etkileyebilen çok boyutlu bir durumdur ve geniş bir belirti yelpazesi ile kendini gösterir. Bu semptomlar, bireyin yaşadığı kaygının şiddeti, süresi ve bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterebilir.

Bu subjektif semptomlar fiziksel, davranışsal, psikolojik ve zihinsel olmak üzere dört kategoride incelenebilir (Boğday, 2020: 19; Dağyudan, 2023: 25; Karadağ, 2023: 23).

Fiziksel belirtiler, vücudun kaygıya verdiği otomatik tepkilerdir. Kaygılı bireylerde görülen fiziksel semptomlar arasında kalp atış hızında artış, anormal terleme, titreme, ağız kuruluğu, mide-bağırsak rahatsızlıkları ve nefes alıp vermede zorlanma sayılabilir. Bu semptomlar, vücudun adrenalin ve kortizol gibi stres hormonlarının salınımıyla tetiklenen "savaş ya da kaç" yanıtının bir parçasıdır. Fiziksel belirtiler aynı zamanda kas gerginliği, baş ağrısı ve yorgunluk gibi daha genel rahatsızlıkları da içerebilir (Acar, 2013: 10; Dağyudan, 2023: 26; Demir, 2022: 34; Karadağ, 2023: 23; Köknel, 1982: 66; Öztürk ve Uluşahin, 2004: 21-22).

Davranışsal belirtiler, kaygının bireyin eylemleri üzerindeki etkisini yansıtır. Kaygı seviyesi yüksek olan kişilerde sık sık kaçınma davranışları gözlemlenebilir. Bu, özellikle kaygı uyandıran durumlarla veya nesnelere karşılaşıldığında belirginleşir. Ayrıca, aşırı tetikte olma hali ve motor huzursuzluk gibi davranışlar da kaygının göstergesi olabilir. Bu tür davranışsal tepkiler, sosyal etkileşimlerden kaçınma veya aşırı kontrol ihtiyacı gibi sosyal yaşam üzerinde de olumsuz etkilere sahip olabilir (Dağyudan, 2023: 26; Demir, 2022: 34; Karadağ, 2023: 23; Köknel, 1982: 145).

Psikolojik belirtiler, kaygının bireyin duygusal durumu üzerindeki etkisini ifade eder. Endişe, korku ve panik hisleri bu kategorinin en bilinen örnekleridir. Obsesif düşünceler, korkular veya fobiler de kaygının psikolojik belirtileri arasında yer alır. Bu duygusal tepkiler bireyin günlük işlevselliğini önemli ölçüde bozabilir ve genel yaşam kalitesini düşürebilir. Psikolojik belirtiler aynı zamanda düşük özsaygı, depresyon ve hatta öz-kötüleme gibi daha derin psikolojik sorunlara yol açabilir (Dağyudan, 2023: 26; Demir, 2022: 34; Karadağ, 2023: 23; Köknel, 1982: 66).

Zihinsel belirtiler ise kaygının bireyin düşünce süreçleri üzerindeki etkisini kapsar. Dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon güçlüğü gibi belirtiler sıkça görülür. Karar verme yeteneği zayıflayabilir ve bellek sorunları ortaya çıkabilir. Zihinsel bulanıklık veya "mental sis" olarak tanımlanan durumlar, kaygının zihinsel işleyişe olan etkisini gösteren diğer belirtilerdir. Ayrıca, sürekli endişeli düşünceler ve katastrofize etme eğilimi de kaygının zihinsel yönlerindedir (Çapkın, 2011: 18; Dağyudan, 2023: 25-26; Karadağ, 2023: 24).

Köknel (2004), bu semptomları klinik ve bedensel olmak üzere iki türde ele almaktadır. Dikkat, bellek ve düşünce bozuklukları gibi bilimsel işlevlerle ilgili sorunların yanında şuur bulanıklığı ve korkuya yol açabilen durumsal kaygının artması, yaşamın sona ermesi, sıkıntı ve sıkışma hissi klinik semptomlar arasında ele alınmaktadır. Kalp sıkışması, ağrı, hızlı kalp atışı, solunum zorluğu, sık idrara çıkma, baş dönmesi, bitkinlik hali, vücutta karıncalanma ve titreme, acıkma hissinde zayıflık, uyku sorunları ise bedensel semptomlar arasında ele alınmaktadır (Köknel, 2004: 145).

2.2.4. Kaygı Türleri

Kaygının literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Freud, kaygı kavramını “gerçeklik kaygısı”, “nevrotik kaygı” ve “ahlaki kaygı” olmak üzere üç türde ele almıştır (Corey, 2015: 85; Geçtan, 2017: 48). Gerçeklik kaygısı, bireyin dış dünyada algıladığı gerçek bir tehlike veya tehdide karşı gösterdiği duygusal tepki olarak ifade edilir. Bu tür bir kaygı, kişilerin dışarıdaki risklere karşı önlem almasını sağlayarak koruma görevi görür. Tehdit kaynağı dış dünyada olduğundan, insanlar bu tehlikeden kaçınma şansına sahiptir. Diğer taraftan, nevrotik kaygı, ego tarafından benliğin kabul edilemez dürtülerinin kontrol edilememesi halinde, bu dürtülerin bilince çıkma ihtimaline karşı verilen duygusal yanıtı ifade etmektedir. Örneğin, kişi eğer çocukken kabul edilemez dürtülerini sergilediğinde cezalandırılacağını öğrenmişse, yetişkinlikte otorite figürlerine karşı aynı cezalandırma korkusunu taşıyabilir. Ahlaki kaygı ise egonun süperegoyla çatışmasından doğan bir kaygı türüdür. Bireyin kabul edilemez dürtülerini ifade etme girişiminde bulunurken süperegonun yarattığı suçluluk ve kısıtlamalara verdiği tepkidir. Bu duygu durumu, bireyi içsel bir cezalandırma, suçluluk ve utanç hissiyle dolu bırakabilir (Corey, 2015: 85; Geçtan, 2017: 48).

Başka bir yaklaşımda kaygı, süresine göre, “akut (kısa süreli)” ve “kronik (uzun süreli)” olarak sınıflandırılmaktadır (Kaya ve Varol, 2004: 33). Akut kaygı, genellikle belirgin bir tetikleyiciye bağlı olarak ortaya çıkar ve genellikle geçicidir. Bu tür kaygı, stresli bir olaya veya belirsiz bir duruma anlık tepki olarak gelişir. Fiziksel belirtileri arasında kalp çarpıntısı, terleme, titreme ve mide bulantısı gibi "savaş ya da kaç" yanıtının klasik göstergeleri bulunur. Akut kaygı aynı zamanda zihinsel odaklanma sorunlarına ve geçici dikkat dağınıklığına neden olabilir. Psikolojik olarak, bu durum yoğun endişe, korku ve hatta panik ataklar şeklinde kendini gösterir (Barlow, 2002: 209). Kronik kaygı ise daha uzun süreli ve süregelen bir endişe halidir. Genellikle

spesifik bir tetikleyici olmaksızın devam eder ve genel anksiyete bozukluğu veya sosyal anksiyete bozukluğu gibi durumlarla ilişkilendirilir. Fiziksel belirtiler arasında kas gerginliği, sürekli yorgunluk hissi ve uyku problemleri yer alır. Kronik kaygının zihinsel belirtileri dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon zorlukları olabilirken, psikolojik belirtiler sürekli bir endişe hissi ve olumsuz düşünce kalıplarıdır (Acar, 2023: 11; Kaya ve Varol, 2004: 33).

Spielberger (1972) ise kaygıyı, “durumluk” ve “sürekli” kaygı olarak iki türde ele almıştır (Akarca, 2019: 10; Öner ve Le Complete, 1996: 1). Bu çalışmada da kaygı söz konusu sınıflandırmaya dayalı olarak ele alındığından bu kaygı türleri devam eden alt başlıklarda detaylı olarak ele alınmıştır.

2.2.4.1. Durumluk Kaygı

Bir kişinin bulunduğu ortamda tehlike içeren bir unsura rastlaması ya da bu tür bir unsurla karşılaşabileceği düşüncesiyle yaşadığı, genellikle geçici ve anlık endişe hali, durumluk kaygı olarak adlandırılmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 17). Bu tür kaygı, bireyin zorlayıcı şartlarla yüzleştiğinde kendini tehdit altında algılaması sonucu beliren bir duygusal reaksiyon olarak tanımlanabilir. Kısa süreli gerginlik ve korku hisleri bu durumun karakteristik özelliklerindedir (Sertbaş, 1998: 2). Durumluk kaygı, kişinin karşı karşıya kaldığı spesifik bir olaya yönelik gösterdiği geçici bir reaksiyondur ve bu kaygı, bireyin olayı tehlikeli olarak algılaması ve bu sebeple stres hissetmesiyle ilişkilidir (Akarca, 2019: 10).

Durumluk kaygı, gerçek bir tehlike karşısında ortaya çıkan ve izlenebilir olan, bir tehdit veya tehlike olarak algılandığında yaşanan bir duygudur. Bireyin belirli bir olay karşısında belirli bir zaman diliminde hissettiklerini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, çevresel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan stres kaynaklı tehdit ve tehlike durumlarında, bireyin karmaşık duygusal tepkilerini gösteren bir belirtidir. Bu kaygı genel bir olgudur, aynı zamanda doğal bir ruhsal tepkidir (Tiryaki ve Moralı 1990: 140).

Spielberger, durumluk kaygının, bireylerin gerçek bir sorunla karşılaştıklarında gösterdikleri yoğun reaksiyonlar olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, kişinin karşı karşıya kaldığı problem nedeniyle hissettiği stresle ilişkili belirli bir korku durumunu işaret etmektedir. Bu çerçevede, durumluk kaygı ile ilgili duygusal deneyim, etkileyen çevresel etkenler ortadan kalktığında sona ermektedir (Demir,

2022: 36-37). Durumluk kaygı, ortaya çıkış şiddeti ve süresi açısından değişkenlik gösterebilir ve zamanla bireyin işlevi haline gelen bir duygusal durum olarak değerlendirilebilir (Kaya ve Varol, 2004: 31). Nitekim Spielberger, durumluk kaygı konusunda bireyler arasındaki farkları, zamana bağlı olarak ortaya çıkan durumluk davranışlar aracılığıyla net bir şekilde gözlemlediğini belirtmektedir. Durumluk kaygı, oldukça değişken bir yapıya sahiptir. Belirli bir durumda, belli bir zaman diliminde bireyin hissettiklerini ifade etmektedir (Ediş, 1994: 148).

Durumluk kaygının temel niteliği, geçiciliğidir. Bireylerin karşılaştığı olumsuz koşulların yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak, bu kaygının şiddeti ve devam etme süresi değişebilmektedir (Kaya ve Varol, 2004: 31). Bu kaygı halinde, fizyolojik belirtiler olarak terleme, yüzde solgunluk ya da kızarıklık, titreme gibi tepkiler gözlemlenmektedir (Öner ve Compte, 1983: 1). Stresli durumun giderilmesiyle birlikte, bu belirtiler de ortadan kalkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1997: 117). Durumluk kaygı, tehlike arz eden durumların varlığıyla orantılı olarak ortaya çıkar ve bireyin tehdit olarak değerlendirdiği nesne ya da durumun ortadan kaldırılmasıyla son bulur. Bu kaygı türü, bireyin maruz kaldığı stresin şiddeti ile doğru orantılı bir şekilde artış veya azalış gösterir. Stres seviyesi yükseldikçe durumluk kaygısı da yükselir; stres azaldıkça kaygı seviyesi düşer (Endler ve Kocovski, 2001: 235). Durumluk kaygının seviyesi ve yoğunluğu, bireyin maruz kaldığı stres uyarısının algılanan niteliğine göre belirlenir ve bu durum kişi için sürekli bir hale gelmez; stres azaldığında kaygı düzeyi de düşer (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 17).

Durumluk kaygının şiddeti, fiziksel uyarıların kadar psikolojik etmenlerden de etkilenir ve hatta bu etkileşim daha belirgindir. Bireyin bir uyarıyı nasıl algıladığı ve yorumladığı, kaygı düzeyini belirlemede esas faktördür. Uyarının ortadan kalkmasıyla kaygı seviyesinin azalması beklenir; ancak, bireyin durumu kontrol altına alamaması durumunda bu düşüşte aksamalar meydana gelebilir. Böyle bir durum, bireyin bilişsel yapısındaki bozukluklara ve yanlış düşünce kalıplarına işaret eder. Ayrıca, bu tür bireylerde özgüven ve özsaygının düşük olduğu da gözlemlenmektedir (Doğru ve Arslan, 2008: 545; Fırat, 2015: 18).

2.2.4.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, bireyin yaşamının genelinde ya da büyük bir kısmında süregelen endişe durumunu ifade etmektedir (Sertbaş, 1998: 32). Bu durumda olan bireyler, kaygıya o denli açıktırlar ki, günlük olayları bile potansiyel bir tehdit olarak yorumlayabilirler

veya gerçek bir tehlike olmamasına rağmen aşırı tepkiler gösterebilirler (Öner ve Compte, 1983: 2).

Sürekli kaygı, gerçekte tehdit oluşturan bir durum olmadığı halde, tehdit olarak algılanan durumlarda ortaya çıkan bir duygu durumudur. Bu durum, bireyin stresli ortamlarda normalin üzerinde duyarlılık göstermesine, karamsar, endişeli, vesveseli ve huzursuz olmasına neden olmaktadır. Birey genel olarak huzursuz ve gergin olup bu durum davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Durumsal kaygıda bireyin geçmiş deneyimleri ve değerlendirmeleri sonucu tehdit olarak algılama söz konusudur. Sürekli kaygıda ise gerçekte bir tehlike yoktur ya da tehdit olarak algılanmayacak boyutta olduğu halde birey, kendini genel olarak tehdit halinde hisseder ve bu kaygı hali devamlılık arz eder. Sürekli kaygı, bireyin genel bir kaygısı olarak tanımlanabilir ve genellikle sabit bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir (Ediş, 1994: 158).

Sürekli kaygı, kişilerin çoğu olay ve duruma karşı genel bir huzursuzluk ve memnuniyetsizlik göstermesiyle karakterize edilir ve bu durum, sosyal çevre tarafından bir kişilik özelliği olarak algılanabilir (Kaya ve Varol, 2004: 45). Spielberger, sürekli kaygıyı bir kişilik özelliği olarak tanımlar ve bireyin normal şartları dahi tehditkar olarak görebileceğini belirtir. Bu tür kaygı, tehlike içermeyen durumlar karşısında dahi kişinin sürekli endişe duymasını içeren bir içsel kaygı biçimidir. Sürekli kaygıyı deneyimleyen kişiler genellikle hassas ve kötümser bir yapıya sahiptirler (Karadağ, 2023: 22). Bu kişilerde kaygı düzeyinin yüksek ve kalıcı olduğu, kronik bir hale geldiği görülür. Sürekli kaygıda, tehdit algısının genelleştirildiği, yaşamdan alınan zevkin azaldığı, negatif duyguların baskınlaştığı görülmektedir (Duman, 2008: 18). Ayrıca, yoğun sürekli kaygısı olan kişiler, çevrelerindeki olayları veya unsurları daha tehlikeli olarak algılama eğilimindedir ve bu tehlikeleri daha yüksek bir kaygıyla yaşarlar. Bu bağlamda, sürekli kaygının geçici bir halden ziyade, kişinin karakterini tanımlayan daha kalıcı bir özellik olduğu belirtilmektedir (Karadağ, 2023: 22).

Tehlike veya tehdit olarak nitelendirilen uyaranlara atfedilen anlamlar, bireyin tehdit algısını ve duygusal tepkilerinin yoğunluğunu artırarak, bu algının süreklilik kazanmasına neden olmaktadır. Böylece, bir kişi nötr bir uyaranı bile tehlikeli olarak algılayabilmektedir. Sürekli kaygının gelişiminde ve devamlılığında bireysel farklılıklar gözlemlenirken, bazı araştırmacılar belirli kişilik özelliklerinin bu süreçte temel bir rol oynadığını öne sürmektedir (Başaran vd., 2009: 535; Özgüven, 2017: 48).

Diğer bir deyişle, sürekli kaygı, bireyin kişisel eğilimleri ve kaygıya olan yatkınlığı ile ilişkilidir. Bu, herhangi bir dışsal baskı olmaksızın bile bireyin çevresini tehditkar olarak değerlendirmesi ve kendini güvensiz hissetmesi durumudur. Bu kişiler genellikle mutsuz, tatminsiz ve kötümser bir yapıya sahiptirler. Özetle, sürekli kaygı, dışsal tehlikelerden ziyade içsel kaynaklı bir tehlike algısıyla ilgilidir (Dağyudan, 2023: 29).

Sürekli kaygı, bireylerin yaşam kalitesine ciddi anlamda zarar verebilir. Bu durum, kişileri psikolojik bir çöküşe doğru itebilir ve huzurlu bir yaşamı zorlaştırabilir (Eysenck ve Wilson, 1998: 80). Bireylerin merak ve keşfetme arzusunu azaltarak algıda ve dikkatte bozulmalara sebep olabilir ve kişinin başarısını engelleyebilir (Maslow, 2001: 74). Kaygının ağır hissedildiği zamanlarda, bireyler kendi davranışlarını kaygıdan kaçınma amacıyla düzenlerler ve bu süreçte karşılıklarına çıkan fırsatları sağlıklı bir şekilde değerlendiremezler (Kaya ve Varol, 2004: 51). Yüksek düzeyde kaygıya sahip olanlar, kaygı seviyesi daha düşük olanlara göre stresle karşılaştıklarında daha hızlı ve sık psikolojik sıkıntılara düşerler ve durumluk kaygıyı da daha yoğun yaşarlar (Taneli vd., 2001: 121).

2.3. Kişilik

Her bireyde farklı şekillerde gözlemlenebilen bir özellik olan kişilik, zihinsel ve bireysel özelliklerin düşünce ve davranışa farklı şekillerde yansımaları olarak açıklanmaktadır (Tezcan, 1997: 152). Kişilik, doğuştan gelen mizacın sosyal çevre, deneyimler ve yaşantılarla şekillendirilmesiyle oluşmaktadır. Kişilik yapısı ve etkileyen faktörler, bireyin hayat boyu seçimlerini ve kararlarını belirlemede rol oynamaktadır. Bu şekilde, insanlar çevreleriyle uyum sağlayarak sağlıklı bir yönelim sergilerler, tutum ve davranışlarını yönlendirirler (Durna, 2005: 283).

Kişilik enneagram üzerinden ele alındığında, enneagram üzerindeki noktalar, temel kişilik tiplerine karşılık gelmektedir. Kişi karmaşık ölçeklere tabi tutulur ve bu suretle hangi kişilik tipine uyduğu tespit edilir. İnsanlar genellikle bu kişilik tiplerinin özelliklerini bir ölçüde içselleştirirken, kişilik tiplerinden bir tanesi diğerlerinden daha fazla ön plana çıkar ve bireyin esas kişilik tipini belirler. Kişinin kendini rahat ve emniyette hissettiği durumlarda, "güven veya rahatlama" noktası özelliklerini, gergin ve tazyik altında hissettiği durumlarda ise "stres" noktası olarak adlandırılan kişilik tipinin özelliklerini sergiler (Palmer, 2014).

2.3.1. Kişilikle İlgili Kavramlar

2.3.1.1. Mizaç

Günlük hayatta sıkça kullanılan mizaç kavramı, yaradılışla gelen bireyin dünyayı algılama ve yaklaşım şeklini belirleyen özellikleri olarak ifade edilebilir. Örneğin, hızlıca sinirlenme, öfkelenme, utangaçlık, neşe, içe dönüklük veya dışa dönüklük gibi özellikler mizaçla ilişkilendirilebilmektedir (Yavuzer, 2006: 87).

Doğumla ana baba ve aile geçmişinden gelen genetik mirasla, çocuğun mizacı ebeveynlerin mizacına benzeyebilmektedir. Mizacın gelişiminde kalıtımın önemi olduğundan, anne-babanın mizacıyla çocuğun mizacı birbirine benzeyebilmektedir. Örneğin, ebeveynlerden birinin içe dönük olması halinde çocuğun da mizacının içe dönük olduğu görülebilmekteyken, sinirli olması halinde de çocuğun sinirli bir mizaca sahip olması mümkün olabilmektedir. Araştırmalar, nevrotik kişilik özelliğine sahip annelerin çocuklarının da nevrotik kişilik özelliği taşıdığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, annenin kaygılı bir yapıya sahip olmasıyla çocuğunun da kaygılı bir yapıya sahip olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Öç vd., 2006: 128).

2.3.1.2. Karakter

Karakter, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkenlerle kendine özgü davranışlarına çevrenin verdiği değer olarak ifade edilmektedir. Ayrıca "kişiliğin tutarlı ve sürekli görünümüdür" tarzında da tanımlanması mümkündür. Fransız düşünür Bruyere, "Karaktere Dair" adlı eserinde karakteri; "İnsanın içinde yaşadığı çevrede geçerli olan ahlak kurallarının ortaya çıkardığı ruhsal portre" olarak tanımlamaktadır. Kişilik sık kullanılan terim olan karakter ile en yakından ilişkilidir. Karakter, kişiliğin dışavurumu ve gözlemlenebilir yönüdür. Kişilik ise karakterin temelini oluşturan içsel özelliklerin bir bütünü olarak ele alınabilmektedir (Köknel, 2004: 147).

Karakter, bireyin yaratılış itibarıyla kazandığı ana özelliklerin, içinde bulunduğu toplumun yaşam şartlarından dolayı maruz kaldığı etkileşimlerle şekillenen kişiliğin ahlaki yönüdür. Bu yönüyle mizaçtan ayrılmaktadır. Kişinin karakteri onun etik normlara ve toplumsal değerlere olan bağlılığını yansıtmaktadır. Dürüstlük, özveri, sadakat, sorumluluk, güvenilirlik, adalet, cesaret gibi değerleri benimsemesi ve bu değerlere dayalı olarak davranması kişinin karakterinin ölçüsü olarak ele alınmaktadır. İyi bir karakter, bireyin olumlu ilişkiler kurmasına, güvenilir bir insan olarak

tanınmasına ve toplumda saygı görmesine yardımcı olur. Kişinin karakteri onun toplumsal ilişkilerini belirler ve aynı zamanda kimliğini oluşturmaktadır. Bu nedenle, karakter gelişimi ve güçlü karakter sahibi olma, bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir ve genellikle kişisel ve toplumsal başarı için kritik bir rol oynamaktadır.

2.3.2. Kişilik Kuramları

2.3.2.1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, kişilik teorileri arasında bilinçdışı süreçlerin, erken yaşam deneyimlerinin ve içsel dürtülerin bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan öncü bir perspektiftir (Burger, 2006: 71-72; İnanç ve Yerlikaya, 2012: 14; Taştemur, 2018: 8).

Freud'un psikanalitik teorisine göre, insan davranışları büyük ölçüde bilinçdışı güçler tarafından şekillendirilmektedir. İnsanın temel yapıtaşlarını güdüler ve dürtüler oluştururken, bu dürtüler arasında cinsellik ve saldırganlık öne çıkmakta ve bireyin eylemlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Freud'un topografik modeline göre, bilinç anlık duyguları ve düşünceleri içerirken, bilinçöncesi, şu an zihinde olmasa da sorgulama ile erişilebilen bilgileri kapsar. Bilinçaltı ise, bireyin farkında olmadığı ve çoğunlukla erişilemez olan, ancak davranışları üzerinde etkili olan derin psikolojik içerikleri barındırır. Bilinçaltının, bilinç ve bilinçöncesi arasında bir bağ kurduğu ve bu üç katmanın insan psikolojisinde merkezi bir rol oynadığı kabul edilir (Kaleli, 2019: 36; Subaş, 2017: 47).

Freud'un modeline göre, kişilik; id, ego ve süpereo olmak üzere üç bileşenden oluşur ve bu bileşenler arasındaki dinamik etkileşim, bireyin davranışlarını ve kişilik yapısını şekillendirir (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 18; Subaş, 2017: 47). İd, doğuştan gelen dürtülerin ve temel ihtiyaçların merkezi olarak işlev görürken; ego, gerçeklik ilkesiyle id'in isteklerini dengelemeye çalışır ve süpereo ise içselleştirilmiş toplumsal normlar ve ahlaki değerlerle bireyi yönlendirir (Hazar, 2006: 130; Taştemur, 2018: 11).

Bu teorik çerçeve içinde, çocukluk döneminde yaşanan psikoseksüel gelişim aşamaları, yetişkin kişiliğinin temelini oluşturur. Her bir evre, özgül psikoseksüel enerjiye odaklanır ve bu evrelerin başarıyla aşılması veya aşılamaması, bireyin ileriki yaşamındaki kişilik özelliklerini ve davranış kalıplarını etkiler. Örneğin, oral evredeki uyumsuzluklar, yetişkinlikte bağımlılık gibi kişilik özelliklerine yol açabilir (Kaleli, 2019: 37).

2.3.2.2. Biyolojik Yaklaşım

Biyolojik yaklaşım, kişilik özelliklerinin ve davranış kalıplarının genetik yapı, beyin sistemleri ve nörotransmitter aktivitesi gibi biyolojik faktörler tarafından şekillendirildiğini savunur. Bu perspektif, kişilik farklılıklarının kökeninin, bireylerin genetik mirasında ve beyinlerinin biyokimyasal işleyişinde yattığını ileri sürer (Kaleli, 2019: 45). Eysenck'in kişilik teorisi, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel psikolojik yapıların genetik olarak belirlendiğini ve bu yapıların bireyin çevresel etkileşimleriyle birlikte kişiliğin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtir (Koyuncu, 2021: 18; Öz, 2021: 11).

Ayrıca, bu yaklaşım içerisinde, beyin yapısı ve işlevlerinin kişilik özellikleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ve bu etkinin nörolojik düzeyde incelenebileceği vurgulanır. Örneğin, Gray'in ödül ve ceza sistemlerine dayalı davranışsal engelleme ve yaklaşma teorisi, kişilik özelliklerinin nörobiyolojik temellerini açıklamaya çalışır (Gray, 1981: 243-244).

2.3.2.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, kişilik yapısının ve bireysel farklılıkların, bireylerin düşünce süreçleri, inanç sistemleri ve bilgi işleme mekanizmaları tarafından şekillendirildiğini öne sürer (Burger, 2006: 640). Bu yaklaşım, kişilerin gerçeklik algılarının ve bu algıların yorumlanmasının, onların duygusal ve davranışsal tepkilerini belirlediğini vurgular (Bandura, 2001: 9). Bireylerin olayları nasıl algıladıkları ve bu algıların kişilik özelliklerine nasıl yansıdığı, Beck'in bilişsel teorisinin merkezinde yer alır (Clark ve Beck, 2011: 64).

Bilişsel teori, bireylerin dünyayı algılama ve işleme biçimlerinin özgünlüğüne odaklanır ve kişiliklerin bu özgün bilgi işleme süreçlerinden kaynaklandığını savunur. Her insanın gerçekliği anlamlandırma ve yorumlama tarzı kendine has olup, diğerlerinden farklıdır. Bu yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden biri olan Kelly, her bireyin çevresini anlamlandırma çabası içinde olduğunu belirtir. İnsanlar geleceği öngörmek, çevresel olayların nedenlerini kavramak ister ve bilgiye ulaşamadıklarında kaygı yaşarlar ki bu da psikolojik sorunlara yol açabilir. Kelly'ye göre, insanların olayları yorumlama biçimleri, kişisel yapılar olarak adlandırılan ve her bireye özgü bilişsel yapılarla ifade edilir. Kişisel farklılıkların temelinde, bireylerin dünyayı

algılama ve anlamlandırma şekillerinin çeşitliliği yatar (Koyuncu, 2021: 20; Rychlak, 1981: 711).

Bu yaklaşımın bir diğer önemli temsilcisi Ellis, bireylerin mantıksız düşünce kalıpları ve irrasyonel inançlarının depresyon ve anksiyete gibi duygusal rahatsızlıklara yol açtığını savunur. Bu düşüncelerin üstesinden gelmek için, Ellis'in geliştirdiği Rasyonel Duygusal Davranış Terapisi (REBT), kişilere düşüncelerini sorgulama ve irrasyonel inançlarının davranışları üzerindeki olumsuz etkilerini fark etme konusunda yardımcı olur. Bu terapiyle, bireylerin akıldışı inançları netleştirilir ve bu inançların yanıltıcı kararlar alınmasına nasıl sebep olduğu gösterilir (Kaleli, 2019: 48-49; Öz, 2021: 15-16). Bilişsel yaklaşımın önemli bir diğer kavramı olan bilişsel şemalar, kişilerin bilgiyi nasıl kodladıkları, sakladıkları ve hatırladıkları ile ilgilidir ve bu şemaların kişilik gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu kabul edilir (Clark ve Beck, 2011: 64).

2.3.2.4. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, kişilik kavramını, öğrenilmiş davranışlar ve çevresel etmenlerin etkisi altında şekillenen bir yapı olarak ele alır. Bu yaklaşıma göre, kişilik, ödül ve ceza gibi dışsal pekiştiricilerin bir sonucu olarak gelişen davranışsal tepkilerden ibarettir (Öz, 2021: 15; Subaş, 2017: 47-48).

Skinner'ın operant koşullanma teorisi, davranışların pekiştirildiğinde tekrar edilme olasılığının arttığını, cezalandırıldığında ise azaldığını öne sürer. Watson'un klasik koşullanma çalışmaları da, davranışların çevresel uyaranlarla ilişkilendirilerek öğrenildiğini ve bu şekilde kişilik özelliklerinin oluştuğunu belirtir (Mutlu, 2022: 13-15; Subaş, 2017: 48; Tatlıoğlu, 2021: 19). Davranışsal yaklaşım, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları vurgulayarak, kişilik teorisinin bilimsel bir temele oturtulmasını savunur (Burger, 2006: 556; Taştanur, 2018: 37).

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi ise, bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek davranışları öğrendiklerini ve bu sürecin kişilik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade eder. Bu teoriye göre, bireyler sadece doğrudan pekiştirme veya cezalandırma yoluyla değil, aynı zamanda model alma ve gözlemsel öğrenme yoluyla da davranışları kazanırlar (Koyuncu, 2021: 19; Orhan ve Dağcı, 2015: 116-117; Subaş, 2017: 48; Taştanur, 2018: 38).

2.3.2.5. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşım, kişiliğin anlaşılmasında insanın özgür iradesini, kişisel büyüme ve kendini gerçekleştirmeyi merkeze alır. Bu yaklaşımda, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme çabası ve içsel deneyimlerinin önemi vurgulanmaktadır (Gerring ve Zimbardo, 2012: 45; Kaleli, 2019: 45).

İnsancıl yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden Rogers'ın kişilik teorisinde, 'kendilik' kavramı esas alınarak, bireylerin kendilerini ve deneyimlerini nasıl algıladıkları üzerinde durulur. Rogers'ın görüşlerine göre, organizma, iç dinamiklere sahip bir sistem olarak işlev görür ve insanlar, doğuştan gelen potansiyellerini en iyi şekilde kullanmayı amaçlarlar. Biyolojik düzeyde mükemmelliğe ulaşma ve bilinçli bir çaba ile kişiliğin en yüksek potansiyeline ulaşma arzusu, kendini gerçekleştirme eğilimi olarak tanımlanır. Rogers, sosyal evrimin zirvesinin kendini gerçekleştirmede yattığını öne sürer; insanlar bu hedefe ulaşmak için çaba sarf ederler ve bu amacı gerçekleştiren birey, kendi içsel potansiyelinin tamamını kullanabilen kişidir (Koyuncu, 2021: 19). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ise, insanların temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendini gerçekleştirme ihtiyacını en üst düzeyde yaşadıklarını öne sürer. Maslow'a göre, kişilik gelişimi, bireyin bu ihtiyaçları karşılama sürecinde ilerler ve kendini gerçekleştirme, kişilik olgunlaşmasının zirve noktasıdır (Subaş, 2017: 47).

İnsancıl psikologlar, insan davranışını anlamak için bireyin kendi perspektifinden bakılması gerektiğini savunurlar ve bu yaklaşımda insanın içsel motivasyonlarına ve yaşam amacına odaklanılır. Kişilik, bu yaklaşımda bireyin kendine yönelik farkındalığı ve kendi yaşamını anlamlı bir şekilde şekillendirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Altan, 2019: 46).

2.3.2.6. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı

Ayırıcı özellik yaklaşımı, kişilik özelliklerinin bireyler arasındaki davranışsal farklılıkları anlamak için kullanılan sabit ve ölçülebilir boyutlar olduğunu öne sürer (Turhan, 2018: 9). Ayırıcı özellik yaklaşımına göre, bireyler arasındaki farklı kişilik özellikleri, onların birbirinden ayrılmasını ve benzer kişilik özelliklerine sahip olanların aynı gruplarda toplanabilmesini sağlamaktadır (Kaleli, 2019: 43). Ayırıcı özellik teorisinin temelinde yatan varsayımlardan biri, kişilik özelliklerinin zaman içinde sabit kaldığı ve farklı durumlar karşısında tutarlılık gösterdiği yönündedir. Bu teoriye göre, eğer bir birey dışa dönükse, bu özellik zamanla değişmeyecek ve hem

evde hem de iş yerinde dışa dönük davranışlar sergileyecektir. Bu yaklaşımın ikinci varsayımı ise, bir bireyin kişilik yapısının, temel kişilik özelliklerinin detaylı bir incelemesi olduğunu öne sürmektedir. Eğer bu temel özellikler anlaşılırsa, kişinin genel kişilik yapısı da çözümlenmiş olacaktır (Hazar, 2006: 133; Koç, 2019: 27).

Bu yaklaşım, bireylerin davranışlarını tutarlı bir şekilde etkileyen ve onları diğerlerinden ayıran temel özelliklerin varlığına dayanır. Allport, bu özellikleri kişilik yapısının temel taşları olarak görür ve her bireyin kendine has bir özellikler setine sahip olduğunu ifade eder. Allport, kişilik anlayışında bilinçaltı süreçlerden ziyade gözlemlenebilir davranışların daha anlamlı olduğunu vurgulamaktadır. Allport, kişilik analizi yapılırken iki temel strateji sunmuştur. Birincisi, bireyin belirli bir özelliğinin varlık derecesinin grup normlarına göre ölçülmesi ve bu özelliğin grup içindeki diğer bireylerle karşılaştırılmasıdır; bu genel ayırıcı özellik olarak adlandırılmaktadır. İkinci strateji ise, bireyin kendi içsel özelliklerinin incelenmesi üzerine kuruludur; burada bireyin bir takım temel özellikleri belirlenir ve en baskın olan özellik temel ayırıcı özellik olarak isimlendirilmektedir (Taştumur, 2018: 25).

Cattell, faktör analizi yöntemini kullanarak kişilik özelliklerini daha geniş bir yelpazede incelemiş ve kişilik özelliklerini tanımlamak için 26 temel faktörü önermiştir. Bu faktörler, bireyin davranışlarındaki tutarlılık ve farklılıkları açıklamada kullanılır (Koyuncu, 2021: 18). Fiske, Cattell'in çok sayıda değişkenini değerlendirerek, bireysel değerlendirmeler, gözlemcilerin yorumları ve bireyin meslektaşları tarafından yapılan değerlendirmeleri temel alarak beş faktörlü bir yapıyı ortaya koymuştur. Ancak, Fiske'in bu modeli, sonraki araştırmacılar tarafından tam anlamıyla kabul görmemiştir. Beş faktör kişilik modelinde en fazla öne çıkan isimler ise Costa ve McCrae'dir. Costa ve McCrae, kişiliği dışadönüklük, nevroitiklik, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk olmak üzere beş boyutta incelemiştir (Taştumur, 2018: 29-31). Eysenck ise kişilik özelliklerini daha az sayıda, ancak daha geniş kapsamlı boyutlar üzerinden değerlendirir. Eysenck'in modeli, dışadönüklük, nevrotizizm ve psikotizm gibi boyutları içerir ve bu boyutların biyolojik temellere dayandığını savunur. Bu yaklaşım, kişilik özelliklerinin hem davranışsal göstergelerle hem de genetik ve fizyolojik yapılarla ilişkili olduğunu belirtir (Subaş, 2017: 49).

Ayırıcı özellik yaklaşımı, kişilik özelliklerinin ölçümüne ve bu özelliklerin bireyin yaşamındaki rolüne dair derinlemesine anlayış sağlar. Bu yaklaşımın sağladığı

bilimsel ve objektif metotlar, kişilik psikolojisinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Burger, 2006: 283; Kaleli, 2019: 50; Taştımur, 2018: 24).

2.4. Enneagram

Enneagram kelimesi, Yunanca "dokuz" anlamına gelen "ennea" ve "noktalar" anlamına gelen "grammos" kelimelerinden türetilmiştir. Enneagram, bu dokuz nokta aracılığıyla dokuz kişilik tipini temsil etmektedir (Palmer, 2014: 25; Riso ve Hudson, 2020: 13).

Enneagram, kişilik gelişimi için de bir araç olarak kullanılmaktadır. Enneagram, bireylerin kendi kişilik tiplerini ve bu kişilik tipinin temel eğilimlerini, değerlerini ve davranışlarını anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Bu anlayış, bireylerin kendileri ve başkaları hakkında daha derin bir farkındalık geliştirmelerine, ilişkilerini geliştirmelerine ve daha tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktadır. Enneagram metodolojisinin kökeni, doğu kültürüne dayanmaktadır. Enneagram'ın kökenine dair kesin bir bilgi olmamakla birlikte, bazı kaynaklara göre Enneagram, Orta Doğu'da ortaya çıkmış ve daha sonra Avrupa'ya yayılmıştır. Enneagram, 1960'larda ve 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde popülerlik kazanmaya başlamıştır (Batı, 2018: 87).

2.4.1. Enneagram Tanımı ve Tarihçesi

Enneagram, kişilikleri, bireylerin sahip oldukları temel eğilimler, dünya görüşleri ve duygularını ifade etme şekilleri temelinde dokuz kategoriye ayırmaktadır. Her insan bu dokuz kategoriden birine ait olabilir. Bu dokuz kişilik kategorisi, bireylerin baskın özelliklerini, mizacını ve kişiliğini şekillendiren davranış kalıplarını ortaya koymaktır (Palmer, 2014: 26).

Enneagram, katı ve değişmez bir yapıya sahip değildir. Kişilik tipinin yanı sıra kanat tipinin bulunması, kişinin güven ve stres durumlarında farklı kişilik tiplerini yansıtması, gelişim seviyeleri gibi özellikler, Enneagram'ın dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Enneagram, bireyin sahip olduğu olumlu özelliklerini yansıtırken, riskli yönlerinin de farkında olarak dikkatli olmasını sağlamaktadır (Yüksel ve Kızılgeçit, 2021: 35). Enneagram kuramına göre, bireyler, yaşamları boyunca temel kişilik özelliklerini korumaktadırlar. Bu özellikler, zaman içerisinde yeni davranış kalıpları benimsenmesine rağmen, temelde değişmeden kalmaktadır (Koyuncu, 2021: 100).

Kişilik tipleri arasında üstünlük yoktur. Bir kişilik tipinin diğerinden daha iyi olduğu söylenemez. Tiplerin farklı olması, birinin diğerinden daha önemli olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle, her birinin eşdeğer olduğunu belirtmek gerekmektedir. Mizaçlar sağlıklı oluşumlardır, bu nedenle sağlıklı duygu durumlarının varlığı, bireyin mizacını nasıl yönettiği ve yönlendirdiğiyle ilgilidir. Kişilik tipleri, diğer kişilik tipleriyle anlamlı ve pozitif ilişkiler kurabilirler. Örneğin, mükemmeliyetçi kişilikler, başarı odaklı kişiliklerle iyi anlaşabilirler. Her iki kişilik tipi de başarıya değer verir ve bu konudaki tutkularını paylaşırlar. Ayrıca, mükemmeliyetçi kişilikler, araştırmacı ve maceracı kişiliklere de çekici gelebilir. Bu kişiliklerin, yeni şeyler öğrenmeye ve deneyimlemeye açık oldukları düşünülmektedir (Turan, 2020: 157).

Enneagram'ın tarihsel kökenleri hakkında farklı görüşler olsa da Batı'ya bu öğretiyi getiren kişinin George Ivanovich Gurdjieff olduğu konusunda genel bir kabul vardır (Keskin, 2020: 29). Gurdjieff, öğrencilerinin karakter eğilimlerini belirlemek amacıyla Enneagram'dan dolayı olarak söz etmiştir. Çalışmalarında, insanların içinde bulunan potansiyeli dışa çıkarmak için Enneagram'ın nasıl kullanılması gerektiğinden bahsetmese de sisteme bazı göndermelerde bulunmuştur (Palmer, 2014: 25-26).

Enneagram, kökleri antik dönemlere uzanan ve zaman içinde çeşitli kültürel, dini ve felsefi geleneklerle iç içe geçmiş zengin bir tarihçeye sahiptir. İlk olarak, mistik ve spiritüel arayışların bir parçası olarak ortaya çıktığı düşünülen bu sistem, insan psikolojisinin ve kişilik yapılarının derinlemesine anlaşılmasına yönelik bir araç olarak geliştirilmiştir. Enneagram kelimesi Yunanca 'ennea' (dokuz) ve 'grammos' (çizgi) kelimelerinin birleşiminden türetilmiş olup, dokuz temel kişilik tipini temsil eden bir sembol olarak karşımıza çıkar (Cusack, 2020: 33-35). 20. yüzyılın başlarında, George Gurdjieff bu öğretiyi Batı dünyasına tanıttı, ancak Enneagram'ın kişilik tipleriyle ilişkilendirilmesi Oscar Ichazo ve Claudio Naranjo gibi öğretmenlerin çalışmalarıyla 1960'lar ve 1970'lerde popülerlik kazandı. Bu dönemden itibaren psikoloji, spiritüellik ve kişisel gelişim alanlarında geniş bir yelpazede kullanılmaya başlandı. Günümüzde, Enneagram hem bireysel farkındalığı artırmak hem de insan ilişkilerini iyileştirmek amacıyla terapi, koçluk, iş dünyası ve eğitim gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Enneagram'ın zengin tarihçesi, insan doğasının karmaşık yapısını anlama çabasının evrensel bir yansıması olarak görülebilir (Riso ve Hudson, 2009: 13-15).

Enneagram'da bulunan kişilik tiplerini sınıflandırıp günümüzdeki mevcut bulunan haline uyarlanmasında emeği olan kişi Oscar Ichazo'dur (Keskin, 2020: 29).

Enneagram'ı ruhsal özelliklerin nasıl benliğe dönüştüğünü incelemek için bir araç olarak kullanan Ichazo, bu kuramı oluştururken Batı tasavvuf ve felsefesinden ve dokuz kutsal şekil fikrinden esinlenmiştir. Dokuz kutsal şekil, aynı zamanda filozoflar tarafından da kullanılmıştır. Ichazo, insanda üç temel merkez olan düşünme, hissetme ve içgüdüye ve bu merkezlerin etkileşimine de vurgu yapmıştır (Riso ve Hudson, 2009: 39-41).

2.4.2. Enneagram Merkezler

Enneagram, doğuştan yetenek olarak sahip olunan üç temel merkeze sahiptir. Bu merkezler, tutum ve davranışlara yansıyan şekillerde farklı düzeylerde baskın olabilir. Bu üç merkez; duygusal merkez, zihinsel merkez ve fiziksel merkez olarak adlandırılmaktadır (Özdemir, 2022: 23).

Her merkez üç parçadan oluşur. Tüm merkezler ve parçalar her insanda bulunur, ancak merkezlerden ve parçalardan biri diğerlerine göre daha belirgin bir konumda olabilmektedir.

Buna göre;

- Fiziksel merkezin duygu bölümü baskın olan kişi: "Tip 8"
- Fiziksel merkezin içgüdü bölümü baskın olan kişi: "Tip 9"
- Fiziksel merkezin akıl bölümü baskın olan kişi: "Tip 1"
- Duygusal merkezin duygu bölümü baskın olan kişi: "Tip 2"
- Duygusal merkezin içgüdü bölümü baskın olan kişi: "Tip 3"
- Duygusal merkezin akıl bölümü baskın olan kişi: "Tip 4"
- Zihinsel merkezin duygu bölümü baskın olan kişi: "Tip 5"
- Zihinsel merkezin içgüdü bölümü baskın olan kişi: "Tip 6"
- Zihinsel merkezin akıl bölümü baskın olan kişi: "Tip 7" şeklinde ifade edilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 10-25).

2.4.2.1. Duygusal Merkez

Duygusal merkez, duygusal odaklı bir alan olarak nitelendirilebilir. Duygusal sağlığın öncelikli ve önemli olduğu bir merkezdir. Bu merkezde bulunan tipler, özellikle çatışmalardan ve anlaşmazlıklardan kaçınma eğilimindedir. Ortama bağlı olarak duygularını göstermeyi veya gizlemeyi tercih ederek örnek olurlar. Duygusal merkezde yer alan tipler, Tip 2 (Yardımcı), Tip 3 (Başaran) ve Tip 4 (Traji-Romantik)

şeklinde. Her kişilik tipinin duygularını ifade etme tarzı değişkenlik gösterebilir. Tip 2 bireyler, sevgiye dayalı olarak başkalarına yardım etme eğilimindedir ve karşılık alamadıklarında sitemkar bir tavır sergileyebilirler. Tip 3 bireyler, duygularını gizleme eğilimindedirler. Tip 4 bireyler ise duygularını ifade etmekten kaçınıp daha çok hissettirme çabası içinde olurlar. Karşılık alamadıklarında kendilerini suçlayıcı bir şekilde davranabilmektedirler (Özdemir, 2022: 24).

Duygusal merkezin diğer özelliği de hissedenden grup olarak da bilinmektedir. Baskın potansiyeli, kalp ve değer görmeye ilgilidir. Temel işlevi istemek/arzulamaktır ve temel arzuları ilgi çekmektedir. Duygusal potansiyele sahip bireyler, arzularına bağlı olarak nesnelere sevgi ve nefret ikilemiyle tasvir ederler. Sevilen bir şeye yaklaşma, nefret edilen bir şeyden ise uzaklaşma eğilimindedirler. Duygu merkezinin özelliklerini Tip 2 bireyleri aşırı derecede, Tip 4 bireyleri orta derecede yaşarken, Tip 3 bireyleri bu merkezin baş tipidir ve duygu merkezine en uzak olan kişilik tipidir. Tip 2 bireyler duygularını yoğun bir şekilde coşkuyla açıkça ifade edebilirler, Tip 4 bireyler duygularının farkındadır ancak bunu bastırır ve dolaylı veya sanatsal yollarla ifade etmeye çalışırken, Tip 3 bireyleri içgüdüsel olarak hislerine göre hareket eder ancak bunu performanslarıyla sergilemeyi tercih ederler. Duygu merkezi geçmiş zamanla ilgilenir; insan ilişkilerine ve insanların gözündeki imaja odaklanır. Ortak sorunları kimlikleri ve düşmanlıklarıdır, ancak bu sorunları farklı şekillerde ifade edebilmektedirler (Palmer, 2014: 34).

2.4.2.2. Zihinsel Merkez

Enneagram kişilik sisteminde, "zihinsel merkez" ya da "baş merkezi" olarak adlandırılan bu kategorideki kişilik tipleri (5, 6 ve 7 numaralı tipler), düşünce süreçlerine ve zihinsel faaliyetlere büyük bir önem verir. Bu tipler, kararlarını verirken duygusal ya da içgüdüsel tepkilerden ziyade mantık ve analiz yeteneklerini öne çıkarırlar. Zihinsel merkezdeki kişilikler, bilgiye olan derin ilgileri ve anlam arayışları ile tanınır. Meraklı ve sorgulayıcı bir doğaya sahip olan bu bireyler, çevrelerini ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmak için sürekli bilgi arayışı içindedirler. Güvenlik ve emniyet ihtiyaçları, bilgi edinme ve analiz etme yoluyla karşılanmaya çalışılır. Ancak, bu yoğun zihinsel aktivite, zaman zaman kararsızlık veya analiz felci olarak adlandırılan durumlara yol açabilir. Zihinsel merkezdeki bireyler, gerçeklikten kaçınmak veya endişelerini yatıştırmak için zihinsel kurgulara ve senaryolara sığınabilirler. Bu nedenle, zihinsel ve duygusal dengenin sağlanması, bu kişilik tipleri

için önemli bir gelişim alanıdır. Kendi iç dünyalarını ve düşüncelerini dengeli bir şekilde yönetmeyi öğrenmek, Zihinsel merkezdeki kişiliklerin hem bireysel hem de sosyal hayatlarında daha tatmin edici ve dengeli ilişkiler kurmalarına olanak tanır (Keskin, 2019: 36-47).

Zihinsel merkez, zihinsel faaliyetleri odağına almaktadır. Bu merkezde bulunan tipler için zihni sağlıklı ve aktif bir şekilde kullanmak önemlidir ve bunu engelleyici etkenlerden kaçınılmaktadır. Buldukları ortama göre fikirlerini ifade etme veya gizlemeyi tercih ederek örnek olmaktadır. Zihinsel merkezde bulunan tipler Tip 5 (Gözlemci), Tip 6 (Sadık Sorgulayıcı) ve Tip 7 (Ehl-i Keyif)'dir. Her kişilik tipinin düşüncelerini ifade etme tarzı değişkenlik gösterebilir. Tip 5 (Gözlemci)'ler lüzumlu ise ve muhatabı tarafından anlaşılacaksa düşüncelerini ifade eder. Tip 6 (Sadık Sorgulayıcı)'lar muhatabının hak edip etmediğini düşünerek fikirlerini söyler. Tip 7 (Ehl-i Keyif)'ler zaman veya mekânın uygunluğunu düşünmeksizin akıllarında olanı direkt ifade etmektedirler (Özdemir, 2022: 24-25).

Tip 5-6-7, düşünme üçlüsünü temsil etmektedir. Mantıklı olan zihinsel odaklı bireyler sürekli analiz etme eğilimindedirler. Dünyayı zihinsel filtrelerden geçirerek algılamayı tercih ederler. Bu kişilerin sorgulama ve sentezleme yetenekleri gelişmiştir. Bu tipler, bilgelik, bilgi ve sezgiye sahip olmak için zihinsel merkezi etkin bir şekilde kullanmaktadır. (Keskin, 2020: 34).

2.4.2.3. Fiziksel Merkez

Enneagram kişilik sisteminde, "fiziksel merkez" ya da "gövde merkezi" olarak tanımlanan bu kategorideki kişilik tipleri (8, 9 ve 1 numaralı tipler), içgüdüsel tepkiler ve somut eylemlere büyük bir önem verir. Bu tipler, karar alma süreçlerinde fiziksel duyularını, içgüdüleri ve somut gerçeklikleri önceliklendirir. Güç, kontrol ve huzur arayışı içinde olan fiziksel merkezdeki bireyler, dünyayı şekillendirme ve üzerinde etkili olma gücüne sahip olmak isteyebilirler. Bu kişilikler, genellikle kendi sınırlarını ve çevrelerindeki dünyanın sınırlarını koruma konusunda son derece yeteneklidirler. Fiziksel merkez, aynı zamanda bu kişiliklerin öfke, sabır ve mükemmeliyetçilik gibi temel duygusal temalarla yüzleştiği alanı da temsil eder Keskin, 2019: 36-49).

Fiziksel merkezdeki kişiliklerin yaşamda karşılaştıkları zorluklar arasında, öfkenin sağlıklı bir şekilde ifade edilmesi, sabır geliştirme ve mükemmeliyetçiliğin üstesinden gelme yer alır. Bu bireyler, eylemlerinin ve tepkilerinin altında yatan içgüdüsel

motivasyonları fark edip anlamlandırarak, kendi içsel denge ve huzurlarını bulabilirler. Ayrıca, fiziksel varlıklarını ve enerjilerini hem kişisel hem de toplumsal iyilik için olumlu yollarla kullanmayı öğrenmek, fiziksel merkezdeki kişilikler için önemli bir gelişim yolculuğudur. Kendi içgüdülerine ve bedensel duyularına daha derin bir farkındalık geliştirmek, bu kişilik tiplerinin daha uyumlu ve bütüncül bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olabilir (Karaalp ve Kımtır, 2023: 223-224).

İçgüdüsel üçlü, 8, 9 ve 1 kişilik tiplerini içermektedir. Bu tipler, pratik konulara odaklanır ve zihinsel etkinliklerden daha çok bedensel zekaya güvenmektedir. Dünyayı fiziksel duyular, bedensel zekâ ve içgüdüsel sezgi gibi filtrelerden geçirerek algılamaktadırlar. Mekân onlar için önemlidir. Bedensel merkezdeki kişilik tipleri, harekete geçmek için enerji sağlarlar, ne kadar güç kullanmaları gerektiğini belirlerler ve böylece kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadırlar (Keskin, 2020: 33).

2.4.3. Enneagram Kanatlar

Enneagrama göre, bir bireyin kişilik özellikleri, doğuştan gelen mizaç özellikleri ve kanat mizacının etkileşimi sonucunda oluşur. Doğuştan gelen mizaç özellikleri, bireyin temel davranış kalıplarını oluşturur. Kanat mizacı ise, bireyin ana mizaç özelliklerine ek olarak sahip olduğu özelliklerdir. Doğuştan gelen mizaç özellikleri, bireyin dünyayı algılama, düşünme ve hissetme şeklini belirler. Bu özellikler, bireyin davranışlarını yönlendiren temel güçlerdir. Kanat mizacı ise, bireyin ana mizaç özelliklerini daha da derinleştirebilir veya farklılaştırabilir. Örneğin, bir bireyin ana mizacı 1 (Mükemmeliyetçi) ise, kanat mizacı 2 (Yardımsaver) olabilir. Bu durumda, birey hem mükemmeliyetçi hem de yardımsaver özellikler sergileyebilir. Enneagram, bireyin kişilik özelliklerini anlamının ve geliştirmenin etkili bir yoludur. Bu model, bireyin kendi kendini daha iyi tanımasına ve ilişkilerde daha sağlıklı bir iletişim kurmasına yardımcı olabilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 25).

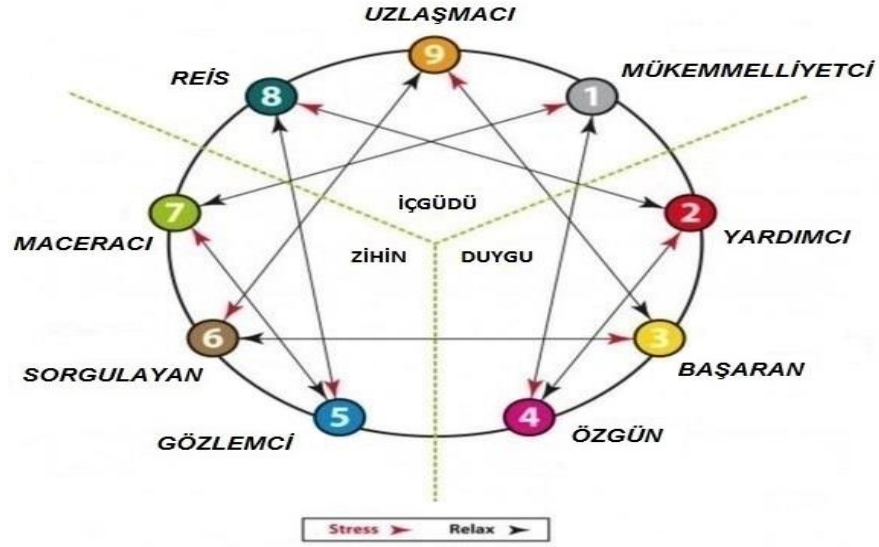
Enneagram modeline göre, bir bireyin temelde sahip olduğu kişilik özellikleri, ana tip olarak ifade edilir. Ana tip, bireyin doğuştan gelen mizaç özelliklerini ve yaşam deneyimlerinin etkisiyle şekillenen davranış kalıplarını yansıtır. Ana tip özellikleri, bireyin dünyayı algılama, düşünme ve hissetme şeklini belirlemektedir. Ana tip özellikleri, zaman içerisinde gelişime açıktır. Birey, yaşam deneyimleri ve çevresel faktörler sonucunda ana tip özelliklerini daha da derinleştirebilir veya farklılaştırabilir. Ancak birey, tamamen ana kişilik tipinin etkisinde bir yaşam sürmez. Çünkü enneagram, dinamik bir sistemdir. Dolayısıyla kişi, sahip olduğu ana kişilik tipinin

öncesinde ve sonrasında bulunan kişilik tiplerinden de etkilenir. Birey, çoğunlukla ana kişilik tipinin etkisi altındadır. Ancak aynı zamanda sağında ve solunda bulunan kişilik tiplerinden de özellikler alabilir. Bu duruma, enneagram metodolojisinde "kanatlar" adı verilmektedir. Örneğin, Tip 5 (Gözlemci) olan bir birey, aynı zamanda Tip 4 (Traji-romantik) ve Tip 6 (Sadık-Sorgulayıcı)'dan da özellikler taşıyabilmektedir. Bu durumda, birey hem gözlemci hem de duygusal özellikler sergileyebilmektedir. Kanat mizacı, bireyin ana mizaç özelliklerini daha da derinleştirebilir veya farklılaştırabilir. Örneğin, Tip 5 (Gözlemci) olan bir bireyin kanat mizacı Tip 4 (Traji-romantik) ise, birey daha duygusal ve hassas bir kişiliğe sahip olabilir. Enneagram, bireyin kişilik özelliklerini anlamının ve geliştirmenin etkili bir yoludur. Bu model, bireyin kendi kendini daha iyi tanımasına ve ilişkilerde daha sağlıklı bir iletişim kurmasına yardımcı olabilmektedir (Batı, 2018: 66-67; Riso ve Hudson, 2020: 102-357).

2.4.4. Enneagramda Güven ve Stres Noktaları

Enneagram, bireylerin özellikle stresli ya da güvende hissettikleri zamanlarda, temel kişilik özelliklerinden uzaklaşıp, farklı kişilik tiplerinin davranış ve motivasyonlarına geçici olarak kaydıklarını öne sürer. Bu geçiş, rastgele bir değişiklik olmayıp, belirgin bir düzene sahiptir. Her bir kişilik tipi, stresli durumlarla karşılaştığında ya da güven hissi yaşadığında, önceden belirlenmiş karakteristik noktalara doğru bir kayma gösterme eğilimindedir (Kale ve Shrivastava, 2002: 42).

Enneagram sistemine göre, bireylerin stres noktaları 1'den 4'e, oradan 2'ye, ardından 8'e, 5'e, 7'ye ve son olarak 9'dan 6'ya, 3'e ve tekrar 9'a uzanan bir sayı dizisi ile temsil edilir. Güven noktaları ise bu dizinin tersi sırayla, yani 1'den 7'ye, oradan 5'e, sonra 8'e, 2'ye, 4'e ve tekrar 1'e; ve 9'dan 3'e, oradan 6'ya ve tekrar 9'a giden bir sayı dizisi ile ifade edilir (Şekil 2.1). Bireyler kendilerini güvende hissettiklerinde güven yollarını takip ederken, stres altında olduklarında stres yollarını izlerler. Örneğin, Tip-1 bireyler stres altındayken Tip-4'ün özelliklerine doğru bir eğilim gösterirken, kendilerini güvende hissettiklerinde Tip-7'nin özelliklerine yönelirler. İçer dönük olarak kabul edilen Tip-5 kişilikleri ise stres altında daha dışadönük ve iletişim becerileri artmış Tip-7'nin etkisine girerken, güvende hissettiklerinde ise otoriter Tip-8'in karakteristiklerini sergiler (Bland, 2010: 21; Hook vd., 2021: 7; Kale ve Shrivastava, 2002: 42; Riso ve Hudson, 2020: 92).



Şekil 2.4.1. Enneagramda Güven ve Stres Noktaları

2.4.5. Enneagram Kişilik Tipleri

Enneagram modeli, genel yaklaşımı ve bilimsel araştırmalarıyla, bireylerin doğuştan getirilen ve kişiliğin temelini oluşturan benzersiz bir çekirdek yapıları olduğunu göstermektedir. Modelde sembolize edilen rakamlarla ifade edilen dokuz temel çekirdek veya tip bulunmaktadır. Bu tipler arasında hiçbirisi diğerinden üstün değildir, ancak birbirinden farklıdır. Her mizaç tipi, kendine özgü olumlu özelliklerinin yanı sıra potansiyel risklerini de taşır. Aynı zamanda her tipin temel bir yönelimi, ihtiyacı ve arayışı vardır (Riso ve Hudson, 2009: 10).

Enneagram, diğer kişilik tipolojilerinden farklı olarak durağan olmayan ve dinamik bir sistem üzerine kurulmuştur. Çember içindeki çizgilerle birbirine bağlanan dokuz tip, özgün bir şekilde ilişkilidir. Enneagram modeli, katı ve sabit bir kategorizasyon öngörmek yerine, bireyin psikolojik gelişimini veya gerilemesini dinamik ve esnek bir şekilde yorumlayabilen bir sistemdir.

Enneagram öğretisi, dokuz tip aracılığıyla kişilerin mizaçlarında baskın niteliklerin, motivasyon kaynaklarında, temel duygularında ve doğru-yanlış davranışlarında nasıl görüldüğünü açıklamaktadır (Keskin, 2020: 27). Her bir tipin genel özelliklerinin yanı sıra, sağlıklı bir tipin ideallerini ve sağlıksız bir tipin sorunlarını ortaya koymaktadır (Erçin, 2018: 22).

Her birey, doğuştan gelen dokuz tipin baskın özellikleriyle dünyaya gelmekte ancak enneagram'ın kişilik tiplerini sadece belirli sıfatlarla tanımlayan yaklaşımı sınırlayıcı

olabilmektedir. Örneğin, Enneagram'da "Reformcu" olarak adlandırılan Tip 1 kişilik, bu mizaca sahip her bireyde reform özelliği yerine mükemmeliyetçilik, idealistlik gibi diğer sıfatlar daha baskın olabilmektedir (Yılmaz ve Genç, 2014: 397).

2.4.5.1. Tip 1 Kişilik

Enneagram Tip 1 kişilikler, genellikle "Mükemmeliyetçi" veya "Reformcu" olarak adlandırılan, doğruyu yanlıştan ayırt etmeye büyük önem veren bireylerdir. Bu kişilik tipine sahip olanlar, adalet, dürüstlük ve etik değerlere derin bir bağlılık gösterirler. Kendilerine ve çevrelerine karşı yüksek standartlar belirleyerek, dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için çabalarlar. Ancak, bu mükemmeliyetçilik zaman zaman kendileri ve başkaları üzerinde aşırı baskı yaratıp, eleştirel ve sabırsız tavırlar sergilemelerine yol açabilir. Tip 1 kişilikler, işlerin "doğru" bir şekilde yapılmasını sağlama konusunda olağanüstü bir kararlılık gösterirken, esneklik ve anlayış göstermekte zorlanabilirler. Yine de doğruyu arama ve adaleti sağlama konusundaki içten motivasyonları, onları toplumda değerli reformcular ve liderler yapar (Langford, 2009: 236).

Tip 1'ler, mantıklı hareket etmeye çalışan, görevleri veya sorumlulukları eksiksiz yerine getiren, detaylara ve işleri doğru şekilde yapmaya büyük önem veren bireyler olarak kendilerini tanımlarlar. Bilgileri analiz etme, sınıflandırma yapma ve sonuca ulaşma konusunda başarılıdırlar. Verilen sorumlulukları tamamlamak için büyük çaba sarfetedirler (Sutton vd., 2013: 3). Tek bir doğrunun var olduğuna dair sıkı bir inançları vardır. Hatalardan kaçınmak için sorumluluk konusunda titizlik göstermeye çalışırlar. Eleştirel düşünme becerileri güçlü olmaktadır (Palmer, 2014: 60).

Mükemmeliyetçilerin kanat tipleri, Tip 9 barışçılar ve Tip 2 yardımseverlerdir. Bu kanat mizacı, mükemmeliyetçilerin kişilik özelliklerini farklı şekillerde etkiler. Tip 1'lerin kanat etkisini Tip 9'dan alması, onların iletişim tarzını daha mesafeli, ciddi ve temkinli hale getirebilir. Bu kişiler, iletişimlerinde daha az duygusal ve daha çok mantıksal olurlar. İlişkilerinde ise sakin, dengeleyici ve uyumlu bir rol üstlenirler. Duygularını ifade etme konusunda ise daha kontrolcü olabilirler.

Tip 1'lerin kanat etkisini Tip 2'den alması ise onların yardımsever ve fedakar yönlerini daha da güçlendirebilir. Bu kişiler, başkalarına yardım etmekten ve onların ihtiyaçlarını karşılamaktan mutluluk duyarlar. Ancak bu durum, onların kendi ihtiyaçlarını görmezden gelmelerine neden olabilir. Ayrıca, başkalarının beklentilerini

karşlamak için kendilerini baskı altında hissedebilirler. Tip 1'lerin kanat etkisini Tip 2'den alması, onların kişilik özelliklerini önemli ölçüde değiştirebilir. Bu kişiler, daha girişken ve sosyal hale gelirler. İlişkilerinde duygusal paylaşıma önem verirler ve başkalarına yardım etmekten mutluluk duyarlar. Bu kişiler, mantık ve akıl temelinde ilgi, sevgi ve sahiplenme ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle, başkalarından sevgi ve ilgi görmek için çaba gösterirler. Ayrıca, başkalarını yönetme ve yönlendirme eğilimindedirler. Bu durum, onların müdahaleci ve otoriter bir tavır sergilemelerine neden olabilirler. Tip 1'lerin kanat etkisini Tip 2'den alması, onların kendi benlik saygısını da artırabilir. Bu kişiler, kendilerini daha değerli ve önemli hissederler. Ancak bu durum, onların kibirli ve kendini beğenmiş bir tavır sergilemelerine neden olabilmektedir (Keskin, 2020: 39).

2.4.5.2. Tip 2 Kişilik

Tip 2 kişilik, duygusal bağlantı kurma ve sevilen/ihtiyaç duyulan bir kişi olma arayışı içindedir. Karşılıklı olarak birbirini fark etme, tanıma ve duygusal paylaşım arayışıyla muhataplarıyla etkileşimde bulunmayı tercih etmektedirler. Duygusal, ilişkilerine önem veren, arkadaş canlısı, duygusal paylaşımlara büyük değer veren, sıcakkanlı, konuşkan, hızlı ve kolay iletişim kurabilen bir yapıya sahiptir. İlişkilerinde ilgi, sevgi ve değer görme ve gösterme önemlidir. Şefkatli ve sıcakkanlıdır, muhataplarının ihtiyaçlarını fark edip yardım etmeye çalışır ve onları incitmekten kaçınılmaktadırlar. Sevgi ve ilgisini söz ve davranışlarıyla göstermeye çalışır. Sevdiklerine karşı fedakârlık yapma ve onları sahiplenme eğilimindedir. Hediyeleşme konusuna önem vermektedirler (Palmer, 2014: 129-130; Riso ve Hudson, 2020: 145).

Bununla birlikte, çevresindeki insanların ihtiyaç ve beklentilerine duyarlılık göstermelerini beklerler. Kendi yardımlarına dayanarak, sevgi, ilgi ve takdiri hak ettiği halde alamadığında hayal kırıklığına uğrayabilir ve tepki gösterebilir. Yalnız kalmaktan hoşlanmaz. Çevresindekilerin onun hakkındaki algı ve değerlendirmelerine büyük önem verdiği için etkilenmektedirler. Kontrolünü kaybettiğinde veya aşırı hassasiyet, darılma veya küsme gibi sağlıksız tepkiler gösterebilirler (Sutton vd., 2013: 3). Cömert olmak, başkaları için kendi isteklerinden feragat etmek ve zahmete katlanmak, Tip 2 (Yardımcı) için en zengin, verimli ve anlamlı yaşam tarzını hissettirmektedir (Riso ve Hudson, 2020).

Enneagram Tip 2 kişilik, genellikle "Yardımsever" olarak adlandırılır ve bu tipin temel motivasyonu diğer insanların ihtiyaçlarını karşılayarak sevgi ve takdir kazanmak

üzerine kuruludur. Tip 2 bireyleri, empati yetenekleri yüksek, anlayışlı ve ilişkilerde son derece destekleyici olma eğilimindedirler. Başkalarına yardım etme arzuları, onları çevrelerindeki insanlar için güvenilir ve değerli birer destek kaynağı haline getirir. Ancak, bu özverili davranışlar zaman zaman Tip 2 bireylerinin kendi ihtiyaç ve duygularını göz ardı etmelerine neden olabilir. Onların bu fedakârlıkları, çoğu zaman karşılıklı ilişkilerde takdir görmek ve sevmek istemelerinden kaynaklanır. Enneagram Tip 2 kişiliklerinin en büyük zorluklarından biri, yardımseverliklerini sağlıklı sınırlar içinde tutarak kendi öz-değerlerini başkalarının onayına bağlamadan bulabilmek ve ifade edebilmektir. Bu süreçte, Tip 2 bireylerinin kendi ihtiyaçlarını tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirmeleri, onların daha dengeli ve mutlu bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olabilir (Palmer, 2014: 129-130).

2.4.5.3. Tip 3 Kişilik

Tip 3 kişilikler, genellikle "Başarıcı" veya "Performansçı" olarak adlandırılır ve her yaptıkları işte başarı elde etmeyi, karşılıklarına çıkan tüm engelleri aşmayı hedefler. Ancak, aşırı rekabetçi ve imaj bilincine sahip olabilirler, hatta başarısızlıklarını bile olumlu bir dönüş yaparak sunabilirler. Tipik bir sunumları; harika bir imaj, tetikte, enerjik ve başarılı görünmeleridir. Güçlü yönleri; çalışkan, verimli, pratik, yetenekli, odaklanmış, enerjik, kendine güvenen liderlik, rekabeti seven, olasılıkları gören, "görev odaklı", çözüm bulan, aktif "harekete geçiren", sık sık yüksek profilli, "birçok işi aynı anda yürüten", hevesli, ikna edici, teşvik edici, ihtiyaç duyulanı sağlayabilendir. Üç numaralı tipler, performans gösterme ve sonuçlar elde etme arzusuyla hareket eder. Mükemmellik ve özgünlüğün ilham verici örnekleri haline gelebilirler veya körü körüne başarı ve statü peşinde koşabilirler (Langford, 2009: 237).

İşlevsellik, yetkinlik ve hayranlık uyandırma arayışı, Tip 3 (Başaran) kişilik tipinin temel özelliklerindedir. Kendisini diğerlerinden daha yetkin ve başarılı görmek ister, bir işi veya konuyu en iyi şekilde yapmak için çaba sarf eder. Tavır ve davranışlarıyla dikkat çekerek, başkalarının hayranlığını kazanmayı hedeflemektedir (Palmer, 2014: 167).

Genellikle başarılı, popüler ve sevilen kişiler olarak görülmektedirler. Toplum nezdinde değerli kabul edilen nitelikleri bünyesinde barındırmaya özen gösterirler. Öte yandan, toplum tarafından değerli görülmeyen meslekler, statüler veya davranışlardan uzak durma eğilimi gösterirler. Burada önemli olan nokta, başarının toplumda nasıl

tanımlandığıdır. Bazı ailelerde başarı, maddi zenginlik, büyük evler veya lüks arabalarla ölçülürken, diğer ailelerde başarı akademik veya bilimsel başarılarla ilişkilendirilebilir. Bazen başarı, ünlü bir aktör, manken, yazar veya politikacı olmayı ifade edebilir. Dindar bir ailede ise başarı, çocuğun vaiz veya din âlimi olması şeklinde anlaşılabilir. Tip 3 (Başaran), başarıyı nasıl tanımlarsa tanımlasın, toplumun değerlerindeki başarı unsurlarını elde etmeye çalışma eğilimindedir (Riso ve Hudson, 2020: 173).

Başarılı olma isteği, kendisini değerli ve önemli hissettiren başarılarına dayanır. Tip 3 (Başaran) kişilik tipi, statü, dış görünüm ve imajına önem vermektedir. Başarmak ve hayranlık uyandırmak, kişi için büyük bir öneme sahiptir ve bu nedenle başarısızlık ve yenilgiyi kabullenmek zor gelmektedir. Başarı arzusunun temelinde artan ilgi ve bir şeyleri elde etme hissi olmaksızın değersiz ve önemsiz olma korkusu yatmaktadır (Riso ve Hudson, 2020: 174). Aynı zamanda hırslı, hedefe odaklanabilen ve rekabetçi bir yapıya sahiptirler. Kendisini ve çevresini hedefleri doğrultusunda kolaylıkla motive edebilir. Gereken enerjiyi sonuna kadar göstererek hedeflerine en hızlı şekilde ulaşmaya çalışmaktadırlar (Sutton vd., 2013: 3). Duygularıyla değil, mantığıyla hareket ederler. Elde etmek istediği şeye ulaşana kadar duygularını bir kenara bırakırlar. Performansı duyguların engellediğine inanırlar ve bu nedenle düşünme ve pratik eylemle hisleri yer değiştirmektedir (Riso ve Hudson, 2020: 174).

2.4.5.4. Tip 4 Kişilik

Tip 4 kişilik yapısına sahip bireylerin anlam, duygusal derinlik ve özgün kendilik arayışının temel unsurlarıdır. Bu bireyler, hayatı daha derin bir perspektifle ve içgüdüsel bir kavrayışla anlama yönelimine sahiptirler. Duygusal deneyimlerinde anlam ve derinlik arayışıyla hareket etmektedirler. Tip 4 bireyler özgün bir benlik ve varoluş arayışıyla donanmışlardır. Kendisini diğer insanlardan farklı ve anlaşılamayacağını ve sevilme potansiyelinin sınırlı olduğunu hissetmektedirler. Kendisini özgün, yetenekli, özel ve eşsiz bir varlık olarak görmesine rağmen aynı zamanda dezavantajlı ve kusurlu olduğunu düşünebilirler. Hayatı ve kendi varoluşunu tam anlamıyla anlamaya çalışırken, dürüstlüğe büyük önem vermektedirler. Kendi deneyimlerini ve duygularını anlamaya yönelik derin düşüncelere dalma eğilimindedir. Bu bağlamda, anlaşılmayı ve kendisinin de anlaşılmasını son derece önemser. Dünyayı daha iyi bir yer haline getirme arzusu taşımaktadırlar (Riso ve Hudson 2020: 203).

Bu bireyler, kendisini anlaşılmadığı zaman muhataplarından kendini geri çekme eğiliminde olabilir, anlaşılma ve hassasiyetlerinin fark edilmesini bekleyebilirler. Sıradanlıktan, yüzeysellikten ve taklitçilikten hoşlanmaz; tutum ve davranışlarında özgünlük ve farklılık arayışı taşımaktadırlar. Kendisini, varoluşu ve hayatı tam anlamıyla kavramaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. İlişkilerinde romantik bir yaklaşım benimserler ve tutkulu ve yoğun bir şekilde yaşamayı arzulamaktadırlar (Chestnut, 2008: 34).

Enneagram Tip 4 kişilik, genellikle "Bireyselci" veya "Romantik" olarak adlandırılır ve derin bir özgünlük, duygusal yoğunluk ve estetik apresyona sahip bireyleri tanımlar. Bu kişilik tipine sahip olanlar, kendilerini benzersiz ve farklı hissetme arzusunu güçlü bir şekilde yaşarlar. Duygusal derinlikleri, yaşamın acı ve güzelliklerine karşı olağanüstü bir duyarlılık geliştirmelerini sağlar. Bu duyarlılık, onları sanat, müzik ve edebiyat gibi yaratıcı ifade biçimlerine doğru çeker ve bu alanlarda kendilerini ifade etme yeteneklerini ön plana çıkarır. Ancak, bu özgünlük arayışı, zaman zaman kendilerini diğerlerinden izole hissetmelerine ve melankoliye eğilimli olmalarına neden olabilir. Tip 4'ler, duygusal deneyimlerinin derinliklerini keşfederken, kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamaya çalışırken, bu süreçte kendilerini ve başkalarını daha derin bir empati ile bağlantı kurabilirler. Bu kişilik tipinin en büyük meydan okumalarından biri, kendilerini idealize edilmiş bir kimlik arayışı içinde kaybetmek ve gerçeklerden kaçmak olabilir. Ancak, duygusal dengeyi bulduklarında ve kendilerini olduğu gibi kabul ettiklerinde, Tip 4'ler yaşamın derinliklerini ve zenginliklerini keşfetmede benzersiz bir yolculuğa çıkarlar (Riso ve Hudson 2020: 203-205).

2.4.5.5. Tip 5 Kişilik

Tip 5 bireyler, her şeyi tam olarak bilmek ve bağımsızlık kazanmak amacıyla araştırma yaparlar. Mahiyetini anlamak, her şeyin ne olduğunu ve değişim potansiyelini kavramak için çabalarlar. Akılcı bir bakış açısına sahiptirler ve mantıklı ve nesnel olmayı hedeflemektedirler. Soyut ve kavramsal düşünme yeteneğine sahiptirler. Bilgiye olan merakıyla bilgiye derinlemesine dalıp uzmanlaşmayı önemsemektedirler. Olayları ve insanları objektif bir şekilde gözlemleyip analiz etmeye ve tam olarak anlamaya çalışırlar. Sosyal ilişkilerde mesafeli olurlar. Kalabalık ve gürültülü ortamlardan ve duygusal dışavurumlardan pek hoşlanmaz. İçer dönük ve düşünce odaklı olduğundan hızlı ve anında eyleme geçmekte zorlanmaktadırlar. Dikkat çekmek

veya göz önünde olmak istemezler. Harekete geçmeden önce yeterli düşünme süresi istemektedirler. Aceleci davranmaktan, plansız ve kontrolsüz hareket etmekten kaçınırlar. Soyut, felsefi ve teorik konulara büyük ilgi duymaktadırlar. Öğrenmek için deneyimlemek yerine gözlem yapma, okuma ve düşünme sürecine öncelik vermektedirler (Riso ve Hudson, 2020: 208-209; Sutton vd., 2013: 4).

Tip 5 kişilikleri, bilgi edinme konusunda da çeşitlilik gösterirler. Bazıları kitap okumayı tercih ederler. Diğerleri ise dijital ortamdan, insanları ve doğayı gözlemleyerek bilgi edinmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar, Tip 5 kişilik özelliklerinin bir yansımasıdır. Bu kişiliğe sahip olanlar, meraklı ve analitik kişilerdir. Dünyayı gözlemlemek ve öğrenmekten keyif alırlar. Bu nedenle, bilgi edinme konusunda çeşitlilik gösterirler. Bu kişilerin, uzmanlaşma ihtiyacı, onların kişiliklerinin önemli bir parçasıdır. Bu ihtiyaç, tip 5'lerin kendilerini güvende hissetmelerine ve yaşamdan tat alabilmelerine yardımcı olur (Güler, 2020: 127).

Tip 5 kişilikler, aynı zamanda "Gözlemci", "Araştırmacı" veya "Bilge" olarak da bilinirler ve objektif bilgi arayışı içinde olup, problem çözmede mantıklılığı ve net düşünmeyi ön planda tutarlar. "Minimalist" olarak adlandırılan bu kişilik tipi, zaman, enerji ve kaynaklarını koruma eğilimindedir. İnsanların ihtiyaçları ve duyguları tarafından tükenmiş hissederler. Tipik bir sunumları; mantıklı, soğuk ve uzak, çekingen, kendini geri çeken, analizci olmalarıdır. Güçlü yönleri; akademik, "bilge", gözlemci, bilgili, düşünceli, mantıklı, sessiz, kapsamlı analiz, tutkularından arınmış (kriz anında sakin), başkalarının sınırlarına ve bağımsızlıklarına saygılı, mükemmel dinleyiciler, güvenilir, gerekenle enerji israfının ne olduğunu ayırt edebilen, minimalist, sahne arkasında çalışan, kendine yeterli, sadeliği takdir eden, ascetik özellikleridir (Langford, 2009: 238-239).

2.4.5.6. Tip 6 Kişilik

Tip 6 kişilik yapısına sahip bireylerde zihinsel netlik ve hayata karşı destek arayışı, net ve kesin bilgi sahibi olma ve olumsuzluklara karşı cevap verebilme arayışıyla kendini gösterir. Aynı zamanda zihinsel netlik ve huzur ile kendini güvende hissetmek önemlidir. Bilgiye ve imkânlarla kolayca erişebilme rahatlatıcı bir etkiye sahiptir. İnsanlara güvenmeden önce onları tanımak ve samimi ilişkiler kurmak önemlidir. Problemlere ve potansiyel tehlikelere karşı dikkatli olunur ve kararlar duygusal değil, mantık ve akıl çerçevesinde en zararsız ve güvenli olanı tercih etmek için çabalanır. Karar verme sürecinde tüm ihtimaller hesaba katılır ve kararlar uzun sürebilir. Emin

olunmadığı durumlarda hızlı kararlar vermek yerine beklemek tercih edilir. Olumsuz durumlar ve şartlara karşı tedbirli ve hazırlıklı olmak önemlidir. Ayrıca, ilişkilerde uyumlu ve sadık olmaya dikkat edilir. Kendi ve çevrenin güvenliği için ölçülü ve kontrollü hareket edilir. Bilinmezlik ve belirsizlikten hoşlanılmaz ve güvenebileceği rehberlere başvurulur. Duruma bağlı olarak farklı tavırlar sergilenebilir ve diğer mizaç tiplerine benzeyebilir (Riso ve Hudson, 2020: 235-236; Sutton vd., 2013: 4).

Enneagram Tip 6 kişiliği, genellikle "Sadık" olarak adlandırılır ve güvenlik, destek ve güvence arayışını temsil eder. Bu kişilik tipi, güvenilirlik, sadakat ve sorumluluk gibi değerleri ön planda tutar. Tip 6 bireyleri, çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak ve kendilerini güvende hissetmek için kurallara, otoritelere ve sistemlere büyük önem verirler. Karar verirken genellikle riskleri ve olası tehlikeleri önceden görmeye çalışırlar, bu yüzden bazen kararsızlık yaşayabilirler. Ancak, bir kez güvendikleri bir kişiye veya sisteme bağlandıklarında, olağanüstü sadık ve destekleyici olurlar. Tip 6 kişilikler, topluluk duygusunu ve birlikte hareket etmenin gücünü derinden hissederler ve grupları veya aileleri için güvenilir bir direk olma eğilimindedirler. Karşılaştıkları zorluklara rağmen, içsel kaygılarıyla başa çıkmak ve çevrelerindeki dünyada anlam ve istikrar bulmak için cesaret ve dayanıklılık gösterirler. Bu bireyler, hem iş hem de kişisel ilişkilerinde güven ve karşılıklı saygıya büyük değer verir.

2.4.5.7. Tip 7 Kişilik

Tip 7 bireyler bilgi keşfine, keyifli deneyimlere ve yeterlilik arayışına odaklanır. Bilmediği konuları merak eder ve deneyimlemek ister. Olumsuz ve hoş olmayan deneyimlerden kaçınır. Eğlenceli, heyecan verici ve keyifli şeyleri deneyimlemeye çalışır. Spontane hareket etmeyi sever. İyimser, meraklı, neşeli, konuşkan, dışa dönük, eğlenceli ve girişimci bir doğası vardır. Birden fazla seçeneğe ve alternatife sahip olmayı tercih eder. Geleceğe odaklanır, hızlı düşünme yeteneğine sahiptir ve olumsuz durumları sevmez. Olumsuz duygulara takılı kalmaktan hoşlanmaz. Rahat ve keyfine düşkündür. Kurallar ve sınırlamalardan hoşlanmaz. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak pratiktir. Fikirler arasında hızlı bağlantılar kurabilir ve pratik çözümler üretebilir. Beyin fırtınası yapma ve bilgileri sentezleme konusunda iyidir. Sorunlara çözüm bulamadığında, sorunlara takılı kalmak yerine mevcut imkânlarla ve alternatiflere odaklanır. Girişken bir yapısı olduğu için iletişim kurmakta hızlı ve rahattır. Uzun ve yavaş konuşan insanları dinlemekte zorlanabilir. Kendisi hareketli olduğu gibi çevresindekileri de harekete geçirmeye çalışır. Espri anlayışı yüksektir.

Beklemek en zor şeylerden biridir çünkü acelecidir. Negatif duygulara odaklanmak istemediği için öfke, kızgınlık ve kıskançlık gibi duygusal olayları göz ardı etme ve unutmaya eğilimindedir. Detayları tam olarak bilmese de temel bilgilere hakim olduğu bir konuyu rahatlıkla anlatabilir (Sutton vd., 2013: 4).

Merak duygusuyla birlikte hızlı bir öğrenme yeteneğine sahip olan bu kişiler, ilgisini çeken her şeye karşı merak duyarlar. Ancak, bu özelliklerin olumsuz sonuçları da olabilir. Özelliklerini değerlendirmek yerine, kolaylıkla elde ettiği yeteneklerin kıymetini bilmeme eğilimi gösterebilir. Bu nedenle, olumsuzluklardan kaçınmak için sürekli olarak zihinlerini meşgul tutmayı tercih ederler. Geleceğe yönelik olumlu düşünceler ve projeler üzerinde odaklanarak sürekli olarak yeni deneyimler yaşamak isterler. Her konuda deneyimlemek istemesinin nedeni, ne istediğini tam olarak bilememesidir. Örneğin, tatlı seçerken bile, en iyisini kaçırmamak için her birinden bir parça almak ister. Bu kişi bereketli bir yaşam arzusu ve her günü dolu dolu yaşama isteğiyle donatılmıştır. İşlevsel bilgiye daha fazla ilgi duyar ve derinlikli, kapsamlı ve yaşamsal deneyimlere dayanan bilginin cazibesini besler. Ancak, çok fazla teorik bilgi onlar için sıkıcı olabilir (Riso ve Hudson, 2020: 292-294).

Tip 7 kişilikler, aynı zamanda "Optimist", veya "Planlayıcı" olarak da adlandırılır ve hayatın sunabileceği her şeyi "tatma" niyetindedirler. Çoklu görev yeteneğine sahip ve çevik zihinleriyle, spontane ve "büyüleyici cazibeleriyle silahsızlandırılırlar". Birçok seçenek sunarlar ancak taahhütten, acıdan ve sınırlardan kaçınabilirler. Tipik bir sunumları; çoklu görev, çevik ve optimist zihinlerdir. Güçlü yönleri; yüksek enerji, oyunsever, çekici, hayatı seven, keyifli, yaratıcı fikirler ve planlar, çeşitli bilgi alanlarını birbirine bağlama, hayal gücü, liderlikte eşitlikçi bir tarz, acı verici deneyimlerden minimal etkilenme, çeşitli olasılıklara ve alternatiflere açıklık, büyülenme ve büyüleyicilik olarak sıralanabilir (Langford, 2009: 239-240).

2.4.5.8. Tip 8 Kişilik

Enneagram kişilik sisteminde Tip 8, "Mücadeleci" veya "Koruyucu" olarak bilinir ve doğal liderlik özellikleri, güçlü irade ve kontrol ihtiyacı ile öne çıkar. Bu kişilik tipi, adalet ve hakikat arayışı içinde, çevresindeki dünyayı doğrudan etkileme gücüne sahip olmayı arzular. Güçlü bir koruma içgüdüsüne sahip olan Tip 8'ler, zayıflara yardım etme ve onları savunma konusunda özellikle tutkulu olabilir. Kendi güçlerini ve etkilerini kabul etmek, Tip 8'in en büyük güçlerinden biridir. Ancak, bu ihtiyaç bazen onları inatçı ve kontrol edici yapabilir. Kendi zaaflarıyla yüzleşmekten kaçınma

eğiliminde olan Tip 8 kişilikler, zorluklar karşısında bile direnç gösterir. İlişkilerde, açık sözlülük ve dürüstlük onlar için önemlidir, ancak bu, bazen diğerlerini kırabilecek kadar doğrudan bir iletişim tarzına yol açabilir. Doğru dengenin bulunması, Tip 8 kişilikler için hem kişisel hem de profesyonel gelişimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Kendilerini ve etraflarındakileri anlamaya yönelik derin bir içsel yolculuk, Tip 8'lerin daha uyumlu ve tatmin edici ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir (Palmer, 2014:169-172).

Varlık alanını koruma, hâkimiyet ve mutlak güç arayışındadır. Fiziksel varoluşunu ve sahip olduğu her şeyi korumaya çalışır. Bağımsız olmak ve tek hâkim olmak ister, baskı ve üstünlükten hoşlanmaz. Özgüven sahibi, insanları etkilemek ve hâkimiyet altına almak isteyen, zorluklarla başa çıkmaktan çekinmeyen, sorunları çözmek için mücadele eden bir yapıya sahiptir. Öfkesini açıkça ifade eder ve zayıfı koruma içgüdüsüne sahiptir. Adaletsizliğe tahammülü yoktur ve kararsızlık, pasiflik veya boyun eğme kabul etmez. Muhataplarını yönetme ve yönlendirme yeteneği doğuştan gelir. Net, kararlı ve otoriter bir üsluba sahiptir. İstekleri ve hedefleri konusunda ısrarcı ve zorlayıcıdır. Problemler karşısında hızlı kararlar alır ve eyleme geçer. Düşünceleri net ve keskindir, somut ve uygulanabilir düşünceleri önemser (Sutton vd., 2013: 4). Muazzam bir irade gücü ve yaşam enerjisi vardır. Enerjisini çevresindekileri değiştirmek ve dönüştürmek için kullanır. Kontrol altında olmaktan hoşlanmaz ve başkalarının üzerinde güç sahibi olmasını istemez. Kendi hakkında ne düşünüldüğünün farkında olmasına rağmen bu düşüncelerin kendisini etkilemesine izin vermez. Sert ve güçlü görünse de kırılabilir ve incinebilir bir yapısı vardır. Sorumluluğu altındaki insanların yararına olan işleri gözetir ve onları ayırım yapmaksızın desteklemeye çalışır (Riso ve Hudson 2020: 323-325).

2.4.5.9. Tip 9 Kişilik

Tip 9 kişilikler, bazen "Barışsever" veya "Arabulucu" olarak adlandırılır ve uyumlu takım oyuncularındır, uzlaşma arayışı içinde olup diğerleriyle birleşmeyi hedeflerler. "Konfor" ve huzurlu bir çevre arayışı içinde olan bu kişilik tipi, karar verme eksikliği veya sorunlarla yüzleşmeme sonucunu doğurabilir. Tipik bir sunumları; uyumlu takım oyuncusu, uyum sağlama, "nedime" olarak öne çıkar. Güçlü yönleri; diğerlerine dikkat etme, uyum sağlama yoluyla dengeyi koruma, çatışmaları çözerek diğerleriyle uyum kurma, uzlaşma/uzlaşmaya dayalı, kazan/kazan, empatik, uyumlu, kabul edici, hoşgörülü, destekleyici, katılımcı, sakinleştirici, alıcı, işbirlikçi, sabitlik, takım kurucu,

kolaylaştırıcı, koç, tüm tiplerin özelliklerini kullanma gibi özelliklerdir. Tip 9, harika takım oyuncularındır. Herhangi bir konuda tüm yönleri görebilme konusunda çok iyidirler. Krediyi paylaşmaktan mutluluk duyarlar ve genellikle takım üyeleri arasındaki herhangi bir gerilimi yumuşatmada üstün başarı gösterirler. "Evrenin yapıştırıcısı" olarak tanımlanmışlardır. İnsanları bir araya getirebilir ve çatışmaları iyileştirebilirler veya pasiflik ve inatçılık tarafından geri tutulabilirler (Langford, 2009: 241).

İçsel güç, huzur ve dengeyi koruma ile duyuşsal rahatlık arayışındadır. Hem içsel düzeyde negatifiklerden hem de dışsal düzeyde rahatsız edici şeylerden uzaklaşmaya çabalar. Bedensel ihtiyaçlarını ve duyu organlarına uygun ortamları tercih ederler. Bu yapı, barış ve uzlaşmayı önemseyen, sükûnet ve uyum arayan, sabırlı, sakin, çatışma ve gerilimden kaçınan, sosyal ortamlarda görmezden gelinmekten hoşlanmayan, ancak ön planda olmayı tercih etmeyen bir yapıdır. İhtiyaçlarını erteleyebilir ve esnek davranarak rahatsızlık vermemeye çalışır. Zor ve karmaşık durumları aceleyle çözmek yerine akışına bırakmayı seçer. Bedensel ihtiyaçların tatmini ve fiziksel şartların uygunluğu onun için önemlidir. Kavgâ ve çatışma süreçlerinde barışçıl, uzlaştırıcı ve arabulucu bir tutum sergiler. Karar vermek zorunda kaldığında son ana kadar ertelemiş gibi görünebilir. Rutin bir yaşamı tercih eder ve düzenin bozulmasını istemez. Baskı altında olduğunda öfke ve tepkilerini gizlemeye çalışır, ancak aniden öfke patlamaları yaşayabilir. Tip 9 (Uzlaşmacı), sekizin gücüne, yedinin macera ve eğlence duygusuna, altının görev anlayışına, beşin entelektüel yeteneklerine, dördün yaratıcılığına, üçün girişimciliğine, ikinin cömertliğine ve birin idealistliğine sahip olabilir. Başkalarıyla eriyip bütünleşme konusunda başarılıdır ve olumsuz veya üzücü yönleri görmezden gelme eğilimindedir (Riso ve Hudson, 2020: 289-291; Sutton vd., 2013: 4).

2.5. İlgili Araştırmalar

Karaalp ve Kımtar (2023), enneagram teriminin, Yunanca'da "dokuz" anlamına gelen "ennea" ve "nokta" anlamına gelen "grammos" kelimelerinin birleşiminden oluştuğunu ve dokuz çeşit karakter yapısını kapsayan bir modeli ifade ettiğini belirtmektedir. Bu tipoloji içerisinde, bireyler dokuz farklı karakter yapısından birine dahil olup, her bir karakter yapısının kendine has güçlü ve zayıf yanları, arzuları ve gereksinimleri bulunmaktadır. Bu dokuz karakter yapısı, bireylerin öne çıkan niteliklerini, temel mizaç ve kişilik örüntülerini belirler. Böylelikle, enneagram, kişilik özelliklerimizi detaylandıran ve düşünceden eyleme geçiş süreçlerimizi tamamıyla içine alan dinamik

bir yapı olarak karşımıza çıkar. Bu yüzden, enneagram ile ilgili faktörleri incelemek, büyük bir önem taşır. Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencileri arasında enneagram karakter yapıları ile dini eğilimler arasındaki ilişkiyi keşfetmektir. Diğer bir ifadeyle, üniversite düzeyinde eğitim gören bireylerin dini eğilim seviyeleri ile enneagram karakter yapıları arasında istatistiksel olarak belirgin bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca, bu çalışma, enneagram karakter yapıları ile sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları da analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart ve Van Yüzüncü Yıl üniversitelerinde öğrenim gören gençlerin katıldığı, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu nicel araştırmanın örneklemini, bu kurumlarda çeşitli fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören 853 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Enneagram Karakter Yapısı Ölçeği (EKO)" ve "Dini Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, Dini Eğilim Ölçeğinin tüm boyutları ile ve genel dini eğilim puanları ile enneagram karakter yapıları arasında istatistiksel olarak önemli pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, çalışma sonuçlarına göre, sosyo-demografik özellikler açısından enneagram karakter yapılarının bazı alt boyutlarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Rasta vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, Enneagram'ın öz-bilgi ve öz-keşif alanında uygulanan ve değerli yöntemlerden biri olduğu ve insanların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak insanlığın yüksek konumuna ulaşma yolunu tam ve eksiksiz bir şekilde sunduğu belirtilmiştir. Amerikalı araştırmacılar ve psikologlar için nispeten yeni bir yöntem olan bu sistemin kökeni, çeşitli mitik kültürlerdeki felsefi görüşlere ve insanın bilişsel moduna dayanmaktadır. Mevcut çalışmanın amacı, Tahran'daki kız öğrenciler üzerinde Enneagram eğitiminin anksiyete ve öz-saygı üzerine etkinliğini incelemektir. Çalışma popülasyonu, 1390-1391 akademik yılında Tahran'da öğrenim gören tüm rehberlik okulu öğrencilerinden oluşmakta olup, bunlar arasından çok aşamalı örnekleme kullanılarak Tahran'ın altıncı bölgesinden 60 birey seçilmiş ve iki eşit gruba ayrılmıştır; biri (30 kişi) deney grubu olarak ve diğeri (30 kişi) kontrol grubu olarak. Veri toplama amacıyla Cattell anksiyete ve Cooper öz-saygı anketleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler (kısmi T-testi ve gruplar arası varyans analizi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, hipotezleri doğrulamanın yanı sıra, Enneagram eğitiminin ortaokul üçüncü sınıf kız öğrencilerinin anksiyete seviyesi üzerinde etkili olduğunu

göstermiştir. Bu öğrenciler üzerinde Enneagram eğitiminin anksiyete üzerindeki etkisi, araştırma süresince sabit kalmıştır. Ayrıca Enneagram eğitimi, ortaokul üçüncü sınıf kız öğrencilerinin öz-saygısı üzerinde de etkili olmuş ve bu öğrencilerin öz-saygısı üzerindeki Enneagram eğitiminin etkisi, araştırma süresince sabit kalmıştır.

Ramos-Vera vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Enneagram tipolojilerinin üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ve stresli durumlar üzerinde etkisi olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, İspanyolca konuşan üniversite öğrencilerinde dinamik kişilik modelleri, özellikle Enneagram üzerine yapılan literatür henüz sınırlıdır ve daha iyi bir anlayışa ihtiyaç vardır. Amaç, Peru üniversite öğrencilerinde Enneagram kişilik tipolojilerinin ağ bağlantılarını ve merkeziet ölçümlerini analiz etmektir. Toplam 859 Peru üniversite öğrencisi, Pangrazzi'nin Enneagram kişilik tiplerini ve psikososyal strese karşı sağlıklı kişilik özelliklerini değerlendiren iki aleti yanıtlamıştır. Tüm aletler iyi psikometrik değerlere (geçerlilik ve tutarlılık) sahiptir. Düzenli kesitsel ağ yapısı, Gaussian grafik modeli ve grafiksel LASSO kullanılarak tahmin edilmiştir. Enneagram tipleri 4, 5 ve 6, ağ yapısında en yüksek ve pozitif bağlantılara sahip olmuştur. Tip 6, en yüksek öngörülebilirlik ile ortaya çıkan düğüm olmuştur. Sağlıklı kişilik ve tip 7, topluluklar arasında köprü görevi görmüş, tipler 6, 7 ve 8 en merkezi düğümler olmuştur. Bulgular, psikososyal strese karşı sağlıklı kişiliğe sahip Enneagram tipi 7'nin, ağ modelinin nedensel aktivasyonunun gelişiminde önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Ağ, psikososyal stres ve tipler 6, 7, 8 ve 9 arasında nedensel bağlantılar göstermektedir.

Yüksel ve Kızılgöçit (2021) tarafından yürütülen çalışmada, insan davranışları, duyguları ve düşüncelerini inceleyen psikoloji disiplininin önemli bir konusu olan kişilik üzerine odaklanılmıştır. Enneagram, kökenleri tam olarak bilinmemekle birlikte eski zamanlara ve sufi öğretilerine dayandırılan, insanın doğasında bulunan mizaç özelliklerinin çevresel faktörlerle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin sonucunda dokuz farklı kişilik tipinin ortaya çıktığını öne süren dinamik bir yapıdır. Hem doğuda hem de batıda popülerlik kazanmış olan Enneagram, ülkemizde de büyük ilgi görmekte ve çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmanın ana amacı, Enneagram Kişilik Ölçeği (EKÖ) kullanılarak Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin çeşitli bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelenmesidir. EKÖ, 27 maddeden ve 9 faktörden oluşan, dört seviyeli likert tipi bir değerlendirme ölçeğidir. 2019-2020

eğitim-öğretim yılında bu fakültede öğrenim gören 497 öğrenci, cinsiyet ve sınıf seviyesi dikkate alınarak tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiştir. Veri analizi için t-testi ve tek yönlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; Tip 1, Tip 5 ve Tip 8'de erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu, Tip 4'te büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin, küçük şehir veya köylerde yaşayanlara göre daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu, Tip 8'de ailelerin sosyo-ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin, orta düzeyde olanlara göre daha yüksek puan aldığı görölmüştür. Ayrıca, Tip 5, Tip 8 ve Tip 9'da dindarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, diğer dindarlık düzeylerine göre daha yüksek puanlar elde ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, öznel dindarlık algısı ile Enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin literatürle uyumlu bir şekilde yorumlanmasını sağlamıştır.

Park ve Lee (2021) tarafından yürütölen bu tekil vaka çalışması, kişilerarası ilişkilerde zorluklar yaşayan ve iş stresiyle başa çıkmada güçlük çeken bir müşteri üzerinde adaptif danışmanlık yaklaşımının Enneagram tipi ve iş sonrası deneyimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma katılımcısı, N şehrinde çalışan ve Enneagram tipini tanıyan, kişilerarası ilişkilerde zorluklar ve iş stresi deneyimleyen 26 yaşında genç bir kadındır. Araştırmada kullanılan araçlar, K-tipi Enneagram kişilik testi, kişilerarası ilişki ve iş stresi ölçüm araçlarıdır. Böylece, araştırma katılımcısı, Enneagram tipi aracılığıyla kendini anlama ve sosyal hayatı ile kişilerarası ilişkileri keşfetme fırsatı bulmuştur. Bu çalışma ayrıca, adaptif danışmanlık öncesinde ve sonrasında kişilerarası ve iş stresi test araçları kullanarak pozitif kaynak kullanımının etkilerini de incelemiştir. Dolayısıyla, adaptif danışmanlık aracılığıyla, konu danışmanlık öncesinde deneyimlemediği şeyleri aktif bir şekilde ifade ederken 'kendini anlama, günlük deneyimlerini anlatma, güçlü yönlerini, sosyal destek sistemini bilgilendirme ve gelecek hayatı tasarlama' süreci ile ilerlemiştir. Bu deneyimler, günlük canlılık ve zevk sağlamış ve iş stresinden ayrı olarak kendine bakarak kendini ilham kaynağı olarak görme ve mevcut hayat üzerine içgörüler sunmuştur. Bu çalışma, içe uyum sağlamaya hazırlanan müşterilerin kendilerini bulmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama teknikleri, araştırma grubu, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, İstanbul İl Müftülüğü bünyesinde hizmet veren kız ve erkek Kur'an kurslarında eğitim gören öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma, tarama modelinden genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde; birden çok değişken arasındaki ilişkiler belirlenmekte ve neden-sonuç ilişkisi ile ilgili kesin olmamakla birlikte bazı ipuçları ortaya konulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018: 15). Bu tarz ilişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmalarda örneklemelerden elde edilen veriler nicel olarak betimlenmekte ve evrene genellenmektedir (Creswell, 2017: 155). Araştırmada, Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında DİB bağlı olarak İstanbul il müftülüğü bünyesinde faaliyet gösteren Kur'an kurslarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul iline bağlı Kur'an kurslarında eğitimine devam eden 463 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma esnasında 484 ölçek uygulanmış olup hatalı uygulama ve boş bırakma sebebiyle 21 ölçek değerlendirmeye alınamamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Ekim 2023-Kasım 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, öncelikle araştırmada kullanılan ölçekler için ilgili kişi ve kurumlardan mail yoluyla uygulama izinleri talep edilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Belirtilen ölçek uygulama talep yazışmalarına ekler kısmında yer verilmiştir. Çalışmada kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra, Kur'an kurslarında eğitim gören öğrencilere uygulamak üzere Diyanet İşleri

Başkanlığına dilekçe verilmiş ve gerekli onay alınmıştır. İlgili ölçek uygulama izni onay yazısına eklerde yer verilmiştir.

Gerekli tüm izinler alındıktan sonra, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen Kur'an kurslarının yönetici hocaları ile irtibat kurulmuş, çalışma için gerekli açıklama ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için en uygun zamanlar kurs yöneticileri ile birlikte belirlenerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

Çalışmanın yapılacağı tüm Kur'an kursları belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından ziyaret edilerek ölçekler, araştırmacı tarafından bizzat dağıtılarak basılı ve çevrimiçi olarak uygulanması sağlanmıştır. Ölçekleri uygulama aşamasında bilgilendirme ve açıklamalar yüz yüze yapılmıştır. Alınan bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Öğrencilere, ölçekleri cevaplamaları için herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamış olup uygulamalar esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri uygulanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada Kur'an kurslarında öğrenim gören öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tiyolojilerine yönelik bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formda, Kur'an kursu öğrencilerinin; eğitim gördüğü Kur'an kursunun adı, Kur'an kursunda aldığı eğitimin türü, cinsiyeti, yaşı, geldiği sosyal çevre, eğitim durumu, mezuniyet derecesi, Kur'an kursunda yatılı olarak eğitim görüp görmediği, kaç yıldır Kur'an kursunda eğitim gördüğü, Kur'an kursuna gelmeye nasıl karar verdiği, anne ve babanın tahsil durumu, anne ve babanın hayatta olup olmadığı, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, anne ve babanın mesleği ve ailesinin gelir durumuna yönelik sorular bulunmaktadır. Etik kurallar çerçevesinde gerçekçi ve net cevaplar alabilmek adına araştırma esnasında katılımcıların kimlik bilgilerine ilişkin sorular sorulmamıştır.

3.4.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği, Spielberger'in iki faktörlü kaygı kuramından yola çıkarak anlık ve genel kaygının ölçülmesi amacıyla Spielberger vd. (1970) tarafından

geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapıldıktan sonra envanter, Türk genç ve yetişkin gruplarını içeren araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır.

Envanter, 20 maddelik durumluk kaygı ölçeği ve 20 maddelik sürekli kaygı ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçekten ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında belirli bir anda, belirli şartlarda bireyin kendisini nasıl hissettiğini ölçen Durumluk Kaygı Ölçeği, ikinci kısmında ise bireyin kendisini genelde nasıl hissettiğini ölçen Sürekli Kaygı Ölçeği bulunmaktadır.

Durumluk Kaygı Ölçeğinde kriter “şiddet” olup, sürekli kaygı ölçeğinde ise “sıklık”tır. Ölçeklerin uygulandığı bireye, duygu, düşünce ve davranışları “hangi şiddette” ve “hangi sıklıkta” yaşamış olduğu şıklar arasında derecelendirilerek cevaplaması beklenmektedir.

Bu ölçeklerde direkt ifadeler menfi duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise müspet duyguları göstermektedir. Durumluk kaygı ölçeğinde 10 madde (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20), sürekli kaygı ölçeğinde ise 7 madde (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39) müspet yöndeki duyguları ifade etmektedir. Ölçeklerden elde edilecek toplam puan 20-80 arasında değişmektedir. Ölçeklerden elde edilen puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğunu belirtir (Öner ve Le Compte, 1985).

Öner ve Le Compte tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ölçeklerin iç tutarlılığı ve güvenilirliği Kuder-Richardson 20, “Item Remainder” korelasyonları ve test tekrar test yöntemleri ile tespit edilmiştir. Kuder-Richardson güvenilirlik katsayılarının sürekli kaygı ölçeği için .83 ile .87 arasında, durumluk kaygı ölçeğinde ise .94 ile .96 arasında olduğu tespit edilmiştir. Aynı ölçeğin orijinal formunda ise bu güvenilirlik katsayıları, sürekli kaygı ölçeği için .86 ile .92, durumluk kaygı ölçeği için .83 ile .92 arasındadır (Spielberger vd., 1970: 8). Bu verilerden hareketle ölçeklerin Türkçe formlarının iç tutarlılığı ve yüksek madde homojenliğinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin Türkçeleştirilmiş formunun geçerliği yapı yada deneysel kavram geçerliği ve kriter geçerliği olmak üzere iki ayrı teknikte saptanmıştır (Öner, 1977: 91).

İki faktörlü kaygı kuramında, kişi stres verici olaylarla karşılaştığında durumluk kaygı düzeyinin yükseleceği, bu olaylar ortadan kalktığında durumluk kaygı düzeyinde düşme yaşanacağı; sürekli kaygı seviyesinde ise her iki durumda da önemli bir değişiklik olmayacağı öne sürülmüştür.

Bu anlayış çerçevesinde ölçeklerin yapı geçerliğini deneysel olarak sınamak amacıyla Türkiye’de sağlıklı ve hasta bireyler ile yapılan deneysel çalışmalar neticesinde elde edilen bulgular, yukarıda zikredilen kaygı kuramına paralel şekildedir. Kişide stres oluşturacak olaylarla karşılaşıldığında durumluk kaygı puanının yükseldiği, bu koşullar ortadan kalktıktan sonra durumluk kaygı puanının düştüğü gözlemlenmiştir. Sürekli kaygı puanında ise önemli bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Böylelikle öne sürülen hipotez desteklenmiş ve ölçeklerin yapı geçerliği tespit edilmiştir. Bu çalışmalar on gün ile bir yıl arasında değişen sürelerde de tekrarlanmış ve diğer çalışma ile tutarlı sonuçlar tespit edilmiştir. Farklı zamanlarda yapılan bu çalışmalarda durumluk kaygı ile sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyon ortalama. 62 olduğu ($p<.01$) tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmalar ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini sağlamlaştırmıştır (Öner ve Le Compte, 1985).

Envanterin kriter geçerliği üzerine yapılan çalışmalar neticesinde, normal ve psikiyatrik rahatsızlığı olan bireylerin durumluk ve sürekli kaygı ortalama puanları birbirinden anlamlı derecede ayırt edilecek şekilde sonuçlanmış ve bu şekilde ölçeklerin kriter geçerliği olduğu da tespit edilmiştir (Öner, 1977: 91).

3.4.3. Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri

Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE), bireylerin Enneagram kişilik modeline göre, sahip oldukları kişilik tipolojilerinin ortaya çıkarılması amacıyla, Türk kültürüne uygun şekilde Şirin (2020) tarafından geliştirilen aynı zamanda bilimsel açıdan geçerliği ve güvenilirliği tespit edilen özgün bir ölçektir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında üç farklı grupta çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma grupları, kartopu ve kolayda örnekleme yöntemi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğrencileri arasından oluşturulmuştur. Envanterin geliştirilme aşamasında, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören, 17-62 ($23,23\pm 6,51$) yaş aralığında olan 723 kadın (%65.13) ve 387 erkek (%34.86) toplam 1110 kişiye uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği için yapılan çalışmalarda, Din Psikolojisi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikoloji Ana Bilim Dalı ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanlarında uzman olan sekiz akademisyenin görüşlerine başvurulmuş ve bu uzmanlardan gelen tavsiyeler doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe tekniğiyle belirlenmiştir. Bu tekniğe

göre görüşleri alınmak üzere alanında uzman sekiz akademisyene araştırma için hazırlanan soru havuzu yollanmıştır. Uzmanlardan gelen geri dönüşlerin analizleri neticesinde Kapsam Geçerlik Oranı KGO değeri 0,79; Kapsam Geçerlik İndeksi KGİ ise 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Envanter birbirinden farklı üç çalışma ile test edilmiştir. Bu çalışmaların ilkinde 113 soruluk madde havuzu katılımcılara uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi neticesinde 54 maddelik ve dokuz alt boyutluk nihai form elde edilmiştir. Elde edilen bu formun faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Spehericity Testleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen testler neticesinde ölçeğin faktör analizi öncesi KMO örneklem yeterliliği ölçütüne göre çok iyi bir düzeyde olduğu ve Bartlett testi'ne göre anlamlılık düzeylerinin $p=0,00 < 0,01$ düzeyinde anlamlı madde ayırdedicilik özelliğine ve anlamlı madde toplam korelasyonuna sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Envanterin yapı geçerliği bağlamında üçüncü ve son çalışma aşamasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve uyum indeksleri incelenmiş ve raporlanmıştır. Yapılan bu son çalışma neticesinde envanterin kabul edilebilir indeks değerler içerisinde olduğu anlaşılmıştır.

Ölçekte bireyin maddelerdeki tanımlama derecelerini puanlamasıyla sonuca ulaşılır. Her puanın karşılığı bir tanımlama derecesini ifade etmektedir. Bunlar “hiç”, “biraz”, “orta derecede”, “çok fazla”, “tam olarak” şeklinde olup birey 1 ile 5 arasında puan verilmektedir. Ölçek içerisindeki tüm boyutlar kendi arasında değerlendirilmekte olup, elde edilen puan yükseldikçe ait olduğu kişilik tipinin özellikleri belirginleşerek daha net şekilde ortaya çıkmaktadır (Şirin, 2020: 1377).

Bu araştırmada ETKE Kur'an kursu öğrencilerinin enneagram kişilik tiplerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Analizlerden önce 484 katılımcıdan 21'i hatalı ya da boş doldurma nedeniyle veriden elenmiştir. Analize 463 katılımcı ile devam edilmiştir. Verilerin analizi SPSS-25 programı ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel verilerin analizinde ortalama, standart sapma yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık ve Kolmogorov-Smirnov değerleri ile incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri-1.5 ve +1.5 aralığında görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov değerleri ise

anlamli düzeyde değildir ($p > .05$). Böylece, sonuçlar tüm değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada verilerin normal dağıldığı belirlenerek parametrik testler tercih edilmiştir. Parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda -grup örneklem sayılarının 30'un altında kaldığı durumlarda- parametrik olmayan testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2019). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Enneagram kişilik tiplerine göre farklılaşmasının incelenmesinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Enneagram kişilik tiplerinin demografik değişkenlerle ilişkisini incelemek için kategorik verileri incelemek için kullanılan Ki Kare analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin demografik değişkenlerle analizinde gruplar arası farkları incelemek için ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar t-Testi, üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis H testi (rneklem sayısının 30'un altında kaldığı durumlarda) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2013). Varyansların homojen olmadığı durumlarda varyanslar homojen olmadığında kullanılan t testi istatistikleri ve Welch testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Post hoc analizlerinde Tek Yönlü ANOVA için Tukey testi; Kruskal Wallis H testi için Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. Ölçekler ve yaş arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada gerçekleştirilen analizlerde elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak, kişisel bilgi formundan elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, katılımcıların demografik bilgilerini ortaya koymaktadır. Ardından, ölçeklerden elde edilen verilere betimsel analizler uygulanmıştır. Son olarak, araştırmanın problemi ile ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu analizler, araştırmanın hipotezlerini test etmeye ve araştırma sorularının yanıtlarını bulmaya yöneliktir.

4.1. Demografik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların demografik değişkenlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Değişken	Gruplar	N	%
Kur'an kursunda aldığınız eğitimin türü?	Hafızlık	305	65.9
	Yüzüne	53	11.4
	Kur'an-ı Anlama (Arapça)	105	22.7
Cinsiyet	Kız	132	28.5
	Erkek	331	71.5
Gelinen Sosyal Çevre	Köy	61	13.2
	Kasaba	5	1.1
	İlçe	151	32.6
	Şehir	246	53.1
Eğitim Durumu	İlkokul	8	1.7
	Ortaokul	170	36.7
	Lise ve dengi	285	61.6
Mezuniyet Derecesi	Pekiyi	136	29.4
	İyi	203	43.8
	Orta	124	26.8
Şu an eğitim görülen okul	İlkokul	3	.6

Değişken	Gruplar	N	%
	Ortaokul	11	2.4
	Lise	360	77.8
	Lisans	89	19.2
Kur'an Kursunda Yatılı Kalma Durumu	Evet	412	89.0
	Hayır	51	11.0
Kur'an Kursunda Kalınan Süre	1 yıldan az	86	18.6
	1 yıl	71	15.3
	2 yıl	104	22.5
	3 yıl ve daha fazla	202	43.6
Kur'an Kursuna Gelme Kararı	Kendi isteğimle	373	80.6
	Anne babamın isteğiyle	61	13.2
	Arkadaş-komşu teşvikiyle	13	2.8
	Başka sebeplerden	16	3.5
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	34	7.3
	Okur-yazar	22	4.8
	İlkokul	188	40.6
	Ortaokul	101	21.8
	Lise	66	14.3
	Yüksek okul- Önlisans	4	.9
	Üniversite	16	3.5
	Yüksek Lisans	5	1.1
	Doktora	1	.2
	Diğer	26	5.6
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	3	.6
	Okur-yazar	21	4.5
	İlkokul	132	28.5
	Ortaokul	102	22.0
	Lise	93	20.1

Değişken	Gruplar	N	%
	Yüksek okul- Önlisans	14	3.0
	Üniversite	60	13.0
	Yüksek Lisans	11	2.4
	Doktora	1	.2
	Diğer	26	5.6
Anne Baba Hayatta Olma Durumu	Her ikisi de hayatta	452	97.6
	Babam hayatta annem vefat etti	2	.4
	Annem hayatta babam vefat etti	9	1.9
Anne Baba Birlikte Yaşama Durumu	Birlikte yaşıyorlar	435	94.0
	İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	4	.9
	Boşandılar. O yüzden ayrı yaşıyorlar	24	5.2
Anne Mesleği	Ev Hanımı	396	85.5
	Serbest çalışıyor	26	5.6
	Memur	13	2.8
	İşçi	22	4.8
	Emekli	6	1.3
Baba Mesleği	Çalışmıyor	19	4.1
	Serbest çalışıyor	159	34.3
	Memur	76	16.4
	İşçi	141	30.5
	Emekli	68	14.7
Aile Gelir Durumu	Düşük	56	12.1
	Orta	385	83.2
	Yüksek	22	4.8
	Toplam	463	100.0

Tablo 4.1.1.'de Kur'an kursu öğrencilerinin demografik değişkenleri için frekans ve yüzde sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Yaş için Betimleyici İstatistikler

Değişken	Min	Maks	\bar{x}	ss
Yaş	14	31	16.98	2.64

Tablo 4.1.2.'de yaş değişkeni için en küçük-en büyük değerler ile ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Yaş için aralık 14-31 arasında, ortalama=16.98 ve standart sapma= 2.64 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular

Kur'an kursu öğrencilerine yönelik Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne ait betimsel istatistikler, ilişkili oldukları araştırma problemleri ile birlikte ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4.2.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Modeline Göre Temel Tipler Dağılımının Frekans ve Yüzde Sonuçları

Temel Tipler	F	%
Tip 1	71	15.3
Tip 2	130	28.1
Tip 3	55	11.9
Tip 4	22	4.8
Tip 5	31	6.7
Tip 6	66	14.3
Tip 7	26	5.6
Tip 8	26	5.6
Tip 9	36	7.8
Toplam	463	100.0

Tablo 4.2.1.'de Kur'an kursu öğrencilerinde Enneagram kişilik tipleri için frekans ve yüzde sonuçları verilmiştir. Kişilik tipi Tip 1 olan 71 (%15.2); Tip 2 olan 130 (%28.1); Tip 3 olan 55 (%11.9); Tip 4 olan 22 (%4.8); Tip 5 olan 31 (%6.7); Tip 6 olan 66 (%14.3); Tip 7 olan 26 (%5.6); Tip 8 olan 26 (%5.6); Tip 9 olan 36 (%7.8) katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 4.2.2. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri için Betimleyici İstatistikler

Değişken	Min	Maks	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Durumluk Kaygı	20.00	74.00	43.23	11.36	.126	-.441
Sürekli Kaygı	20.00	75.00	46.94	9.07	.003	.060

Tablo 4.2.2.'de Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri için en küçük-en büyük değerler, çarpıklık-basıklık değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Durumluk Kaygı puanları için aralık 20-74 arasında, ortalama= 43.23 ve standart sapma= 11.36, çarpıklık=.126 ve basıklık= -.441 olarak hesaplanmıştır. Sürekli Kaygı puanları için aralık 20-75 arasında, ortalama= 46.94 ve standart sapma= 9.07, çarpıklık=.003 ve basıklık= .060 olarak hesaplanmıştır.

4.3. Temel Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri Puanlarına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Kişilik Tipleri	n	SO	H	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	Tip 1	71	201.26	22.039	8	.005**	3<8
	Tip 2	130	226.68				
	Tip 3	55	184.94				
	Tip 4	22	269.93				
	Tip 5	31	268.40				
	Tip 6	66	245.58				
	Tip 7	26	242.90				
	Tip 8	26	293.92				

	Tip 9	36	251.71			
Sürekli Kaygı	Tip 1	71	212.61			3<2
	Tip 2	130	247.67			
	Tip 3	55	172.50			
	Tip 4	22	266.25			
	Tip 5	31	260.37	17.535	8	.025*
	Tip 6	66	240.72			
	Tip 7	26	239.50			
	Tip 8	26	242.38			
	Tip 9	36	230.31			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.3.1.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının Enneagram kişilik tiplerine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Durumluk Kaygı ($H(8)=22.039$; $p < .05$) ve Sürekli Kaygı ($H(8)=17.535$; $p < .05$) puanlarının kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Tip 3 kişilik tipine sahip olan katılımcıların Durumluk Kaygı puanlarının Tip 8 kişilik tipi katılımcılarından daha düşük olduğu belirlenirken; Sürekli Kaygı puanlarının Tip 2 kişilik tipi katılımcılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.4. Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne (ETKE) İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ETKE'ye ait kişilik tiplerinin demografik değişkenler tarafından farklılaşmasına yönelik Ki Kare testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.4.1. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Alınan Eğitimin Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Kur'an Kursunda Alınan	Hafızlık	52	86	36	14	18	40	16	19	24	305	5.526	16	.992
	Yüzüne	8	14	6	3	4	8	3	2	5	53			

Eğitimin Türü	Kur'an-ı Anlama (Arapça)	11	30	13	5	9	18	7	5	7	105
Toplam		71	130	55	22	31	66	26	26	36	463

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.1.'de Enneagram kişilik tipleri ve Kur'an kursunda alınan eğitimin türü arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve Kur'an kursunda alınan eğitimin türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.2. Enneagram Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Cinsiyet	Kız	18	40	13	11	10	20	6	5	9	132	8.309	8	.404
	Erkek	53	90	42	11	21	46	20	21	27	331			
	Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.2.'de Enneagram kişilik tipleri ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.3. Enneagram Kişilik Tiplerinin Geline Sosyal Çevreye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Geline Sosyal Çevre	Köy	13	21	4	0	1	7	2	5	8	61			
	Kasaba	1	2	0	0	0	0	1	1	0	5			
	İlçe	25	40	17	8	12	24	11	4	10	151	26.538	24	.326
	Şehir	32	67	34	14	18	35	12	16	18	246			
	Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.3.'te Enneagram kişilik tipleri ve gelinen sosyal çevre arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve gelinen sosyal çevre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.4.4. Enneagram Kişilik Tiplerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
İlkokul	1	2	0	0	2	2	1	0	0	8			
Ortaokul	23	50	18	7	11	29	9	8	15	170			
Lise ve dengi	47	78	37	15	18	35	16	18	21	285	12.020	16	.743
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p<.05$; ** $p<.0$

Tablo 4.4.4.'de Enneagram kişilik tipleri ve eğitim durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.4.5. Enneagram Kişilik Tiplerinin Mezuniyet Derecesine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Pekiyi	27	28	21	8	13	17	9	6	7	136			
İyi	28	61	23	11	11	32	9	14	14	203			
Orta	16	41	11	3	7	17	8	6	15	124	20.500	16	.199
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.4.5.'te Enneagram kişilik tipleri ve mezuniyet derecesi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve mezuniyet derecesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.4.6. Enneagram Kişilik Tiplerinin Şu anki Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
İlkokul	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3				
Ortaokul	2	2	0	1	2	3	0	1	0	11				
Şu anki Eğitim Durumu	Lise	58	102	43	14	21	55	19	19	29	360	22.871	24	.527
	Lisans	11	25	12	7	7	8	6	6	7	89			
	Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.6.'da Enneagram kişilik tipleri ve şu anki eğitim durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve şu anki eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.7. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Yatılı Kalma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Kur'an Kursunda Yatılı Kalma Durumu	Evet	68	118	46	19	23	57	23	24	34	412			
	Hayır	3	12	9	3	8	9	3	2	2	51	14.298	8	.074
	Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.7.'de Enneagram kişilik tipleri ve Kur'an kursunda yatılı kalma durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve Kur'an kursunda yatılı kalma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.8. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursunda Kalınan Süreye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri	Toplam	X ²	Sd	P
---------	---------------------------	--------	----------------	----	---

		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Kur'an Kursunda Kalınan Süre	1 yıldan az	16	20	11	4	8	11	5	4	7	86			
	1 yıl	9	23	8	2	4	15	4	4	2	71			
	2 yıl	19	29	15	6	7	14	2	4	8	104	17.032	24	.847
	3 yıl ve daha fazla	27	58	21	10	12	26	15	14	19	202			
	Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.8.'de Enneagram kişilik tipleri ve Kur'an kursunda kalınan süre arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve Kur'an kursunda kalınan süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.9. Enneagram Kişilik Tiplerinin Kur'an Kursuna Gelme Kararına Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Kur'an Kursuna Gelme Kararı	Kendi isteğimle	61	109	47	15	22	50	22	17	30	373			
	Anne babamın isteğiyle	6	11	6	6	7	9	3	7	6	61			
	Arkadaş- komşu teşvikiyle	1	4	2	0	1	3	1	1	0	13	24.798	24	.417
	Başka sebeplerden	3	6	0	1	1	4	0	1	0	16			
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.9.'da Enneagram kişilik tipleri ve Kur'an kursuna gelme kararı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve Kur'an kursuna gelme kararı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.10. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	5	12	2	1	0	8	2	0	4	34	75.984	72	.351
	Okur-yazar	1	7	4	1	2	2	1	2	2	22			
	İlkokul	24	60	22	11	12	26	10	10	13	188			
	Ortaokul	19	22	11	2	7	14	9	7	10	101			
	Lise	11	17	10	4	3	10	2	3	6	66			
	Yüksekokul-Önlisans	1	0	0	1	2	0	0	0	0	4			
	Üniversite	4	3	2	2	2	2	0	1	0	16			
	Yüksek Lisans	1	2	0	0	0	0	1	0	1	5			
	Doktora	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1			
	Diğer	5	7	4	0	3	4	1	2	0	26			
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.10'da Enneagram kişilik tipleri ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.11. Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

	Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	62.473	72	.781
	Okur-yazar	1	6	3	2	1	5	1	0	2	21			
	İlkokul	17	41	16	3	9	15	11	7	13	132			

Ortaokul	21	21	13	7	6	10	5	10	9	102
Lise	14	31	11	3	2	18	3	5	6	93
Yüksekokul- Önlisans	3	5	0	0	2	1	2	0	1	14
Üniversite	8	13	7	6	7	11	3	2	3	60
Yüksek Lisans	1	6	1	0	1	1	0	0	1	11
Doktora	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Diğer	5	6	3	1	3	5	1	2	0	26
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.11.'de Enneagram kişilik tipleri ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.12. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Baba Hayatta Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Her ikisi de hayatta	70	126	54	21	29	65	26	26	35	452			
Anne Baba Hayatta Olma Durumu													
Babam hayatta annem vefat etti	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	12.303	16	.723
Annem hayatta babam vefat etti	1	3	1	1	2	1	0	0	0	9			
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.12.'de Enneagram kişilik tipleri ve anne baba hayatta kalma durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir.

Enneagram Kişilik Tipleri ve anne baba hayatta kalma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.4.13. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Birlikte yaşıyorlar	69	119	51	21	31	61	25	25	33	435			
Anne Baba Birlikte Yaşama Durumu													
İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	0	1	0	1	0	2	0	0	0	4			
Boşandılar. O yüzden ayrı yaşıyorlar	2	10	4	0	0	3	1	1	3	24	16.001	16	.453
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.4.13'te Enneagram kişilik tipleri ve anne baba birlikte yaşama durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve anne baba birlikte yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.4.14. Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Ev Hanımı	60	112	47	16	24	60	24	20	33	396			
Anne Mesleği													
Serbest çalışıyor	4	9	3	1	3	3	1	1	1	26	34.860	32	.334
Memur	3	3	1	1	0	1	0	3	1	13			

İşçi	3	5	4	2	3	2	0	2	1	22
Emekli	1	1	0	2	1	0	1	0	0	6
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.14’de Enneagram kişilik tipleri ve anne mesleği arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve anne mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.15. Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Çalışmıyor	1	9	1	1	3	1	1	0	2	19	34.906	32	.332
Serbest çalışıyor	25	41	18	5	14	28	12	6	10	159			
Baba Mesleği Memur	10	26	7	6	3	12	3	3	6	76			
İşçi	24	37	23	6	3	17	7	11	13	141			
Emekli	11	17	6	4	8	8	3	6	5	68			
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.15’te Enneagram kişilik tipleri ve baba mesleği arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve baba mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.16. Enneagram Kişilik Tiplerinin Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Toplam	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Aile Gelir Durumu Düşük	9	20	9	1	4	4	3	6	0	56	19.136	16	.262
Orta	58	105	44	19	24	61	22	18	34	385			

Yüksek	4	5	2	2	3	1	1	2	2	22
Toplam	71	130	55	22	31	66	26	26	36	463

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.16.'da Enneagram kişilik tipleri ve aile gelir durumu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram Kişilik Tipleri ve aile gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.4.17. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Tiplerine Göre Yaşlarına Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Kişilik Tipleri	n	SO	H	sd	p	Fark
Yaş	Tip 1	71	240.98	6.596	8	.581	-
	Tip 2	130	242.41				
	Tip 3	55	237.06				
	Tip 4	22	235.14				
	Tip 5	31	224.13				
	Tip 6	66	195.12				
	Tip 7	26	239.56				
	Tip 8	26	231.13				
	Tip 9	36	236.61				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.4.17.'de yaş değişkeninin Enneagram kişilik tiplerine göre farklılaşmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Yaş değişkeninin Enneagram Kişilik Tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

4.5. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri 'ne İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin demografik değişkenler tarafından farklılaşmasına yönelik bulgular verilmektedir.

Tablo 4.5.1. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kur'an Kursunda Alınan Eğitime Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	Hafızlık ¹	305	43.52	10.99	.559	2 462	.572	-
	Yüzüne ²	53	41.74	12.63				-
	Kur'an-ı Anlama (Arapça) ³	105	43.13	11.78				-
Sürekli Kaygı	Hafızlık ¹	305	47.51	9.08	2.310	2 462	.100	-
	Yüzüne ²	53	44.79	9.24				-
	Kur'an-ı Anlama (Arapça) ³	105	46.36	8.84				-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.5.1.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Kur'an kursunda alınan eğitime göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının Kur'an kursunda alınan eğitime göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.5.2. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Kız	132	44.56	11.21	1.598	461	.111
	Erkek	331	42.69	11.39			
Sürekli Kaygı	Kız	132	49.35	10.18	3.375 ^a	206.109	.001**
	Erkek	331	45.98	8.42			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.2.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ($t_{(206.109)} = 3.375$; $p < .05$) alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kız katılımcıların Sürekli Kaygı puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu

görülmüştür. Diğer taraftan, durumluk kaygı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.3. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Geldikleri Sosyal Çevreye Göre Durumluk ve Sürekli Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	Köy-Kasaba ¹	66	43.15	11.25	1.482	2 462	.228	-
	İlçe ²	151	44.49	11.20				
	Şehir ³	246	42.47	11.46				
Sürekli Kaygı	Köy-Kasaba ¹	66	46.32	7.18	.984 ^w	2 194.864	.376	-
	İlçe ²	151	47.75	9.13				
	Şehir ³	246	46.61	9.48				

* $p<.05$; ** $p<.01$. ^wWelch Testi

Tablo 4.5.3.'te Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin gelinen sosyal çevreye göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının gelinen sosyal çevreye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.4. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	İlkokul-ortaokul	178	43.54	11.72	.476	461	.634
	Lise ve dengi	285	43.03	11.14			
Sürekli Kaygı	İlkokul-ortaokul	178	47.13	9.12	.359	461	.720
	Lise ve dengi	285	46.82	9.05			

* $p<.05$; ** $p<.01$. ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.4.'te Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının

eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.5. Kur’an Kursu ğrencilerinin Mezuniyet Derecesine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	Pekiyi ¹	136	42.81	12.04	1.510	2 462	.222	-
	İyi ²	203	42.59	11.25				-
	Orta ³	124	44.73	10.70				-
Sürekli Kaygı	Pekiyi ¹	136	47.11	10.10	1.074	2 462	.343	-
	İyi ²	203	46.30	8.61				-
	Orta ³	124	47.79	8.59				-

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.5.5.’de Kur’an kursu ğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri’nin mezuniyet derecesine göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının mezuniyet derecesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.6. Kur’an Kursu ğrencilerinin şu Anki Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Lise ve altı	374	43.25	11.64	.075	461	.941
	Lisans	89	43.15	10.16			
Sürekli Kaygı	Lise ve altı	374	46.86	9.04	-.371	461	.711
	Lisans	89	47.26	9.23			

* $p<.05$; ** $p<.01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.6.’da Kur’an kursu ğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının şu anki eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının şu anki eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.7. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kursta Yatılı Kalma Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Evet	412	43.37	11.38	.765	461	.445
	Hayır	51	42.08	11.25			
Sürekli Kaygı	Evet	412	46.88	8.94	-.363	461	.717
	Hayır	51	47.37	10.13			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.7.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının Kur'an kursunda yatılı kalma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının Kur'an kursunda yatılı kalma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.5.8. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kursta Eğitim Alma Süresine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	1 yıldan az	86	41.79	12.12	.775	3	.508	-
	1 yıl	71	43.06	10.76				
	2 yıl	104	43.05	10.51				
	3 yıl ve daha fazla	202	43.99	11.66				
Sürekli Kaygı	1 yıldan az	86	46.19	10.24	1.419	3	.236	-
	1 yıl	71	45.51	9.73				
	2 yıl	104	46.84	7.51				
	3 yıl ve daha fazla	202	47.81	9.01				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.5.8.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Kur'an kursunda eğitim alma süresine göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının Kur'an

kursunda eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.9. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kur'an Kursuna Gelme Kararına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Kendi isteğiyle	373	41.54	10.90	-6.811	461	.000**
	Başkasının isteğiyle	90	50.21	10.56			
Sürekli Kaygı	Kendi isteğiyle	373	46.16	9.08	-3.832	461	.000**
	Başkasının isteğiyle	90	50.18	8.34			

* $p<.05$; ** $p<.01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.9.'da Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının Kur'an kursuna gelme kararına göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Durumluk Kaygı ($t_{(461)}=-6.811$; $p<.05$) ve Sürekli Kaygı ($t_{(461)}=-3.832$; $p<.05$) alt boyut puanlarının Kur'an kursuna gelme kararına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kur'an kursuna başkasının isteğiyle gelen katılımcıların Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının kendi isteğiyle gelen katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5.10. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	İlkokul ve altı	244	42.91	11.04	.759	3	.518	-
	Ortaokul	101	44.61	11.22				
	Lise	66	42.21	11.59				
	Yüksekokul ve üstü	26	43.04	12.43				
Sürekli Kaygı	İlkokul ve altı	244	46.91	8.81	.124	3	.946	-
	Ortaokul	101	47.22	8.68				
	Lise	66	46.36	9.07				
	Yüksekokul ve üstü	26	46.77	10.63				

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.5.10’da Kur’an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri’nin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.11. Kur’an Kursu Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	İlkokul ve altı	156	43.58	11.63	.612	3 436	.607	-
	Ortaokul	102	43.71	10.28				
	Lise	93	41.80	11.69				
	Yüksekokul ve üstü	86	42.85	11.66				
Sürekli Kaygı	İlkokul ve altı	156	47.21	8.99	.277 ^w	3 217.811	.842	-
	Ortaokul	102	46.57	7.80				
	Lise	93	46.90	10.33				
	Yüksekokul ve üstü	86	46.17	8.99				

* $p<.05$; ** $p<.01$. ^wWelch Testi

Tablo 4.5.11’de Kur’an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri’nin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.12. Kur’an Kursu Öğrencilerinin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	ST	U	Z	p
Durumluk Kaygı	Birlikte	435	230.47	100254.00	5424.000	-	.332
	Ayrı	28	255.79	7162.00			
Sürekli Kaygı	Birlikte	435	230.72	100363.00	5533.000		.417

Ayrı	28	251.89	7053.00	-	.812
------	----	--------	---------	---	------

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tablo 4.5.12.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının anne baba birlikte yaşama durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının anne baba birlikte yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$)

Tablo 4.5.13. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Çalışmıyor/emekli	402	43.33	11.34	.481	461	.630
	Çalışıyor	61	42.57	11.55			
Sürekli Kaygı	Çalışmıyor/emekli	402	46.97	9.08	.215	461	.830
	Çalışıyor	61	46.70	9.11			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.13.'te Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının anne mesleğine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.5.14. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Durumluk Kaygı	Çalışmıyor/emekli	87	41.98	11.77	1.139	461	.255
	Çalışıyor	376	43.52	11.26			
Sürekli Kaygı	Çalışmıyor/emekli	87	46.97	9.68	.032	461	.974
	Çalışıyor	376	46.93	8.94			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^aVaryanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri.

Tablo 4.5.14.'te Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının baba mesleğine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.15. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Aile Gelir Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Kişilik Tipleri	n	SO	H	sd	p	Fark
Durumluk Kaygı	Düşük	56	263.83	3.937	2	.140	-
	Orta	385	226.71				-
	Yüksek	22	243.52				-
Sürekli Kaygı	Düşük	56	264.20	4.567	2	.102	-
	Orta	385	226.09				-
	Yüksek	22	253.48				-

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.5.15.'de Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının aile gelir durumuna karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Sürekli Kaygı ve Durumluk Kaygı puanlarının aile gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4.5.16. Kur'an Kursu Öğrencilerinin Yaşları ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı
Yaş	R	.007	.029
	P	.876	.541

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.5.16.'da Kur'an kursu öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin yaş değişkeni ile ilişkisinin incelenmesine yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Yaş değişkeni ile Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı puanları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma sonuçları çerçevesinde ulaşılan yargılar yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırmalar ile birlikte ele alınmış ve ilgili sonuç, tartışma ve önerilere değinilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma; Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" temel problemi çerçevesinde; Kur'an kursu öğrencilerinin kişilik tipleri, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri, elde edilen bulgular ile demografik bilgiler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların %28.1 (130) oranla en çok Tip 2'ye, %48 (22) oranla en az Tip 4' e sahip olduğu bulunmuştur. Diğer kişilik tipleri ise sırasıyla %15.3 (71) Tip 1, %14.3 (66) Tip 6, %11.9 (55) Tip 3, %7.8 (36) Tip 9, %6.7 (31) Tip 5, %5.6 (26) Tip 7, %5.6 (26) Tip 8 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, eğitim alanında öğretmen adayları üzerine Erkan (2020: 172) tarafından yürütülen araştırma ve Şirin (2019: 66) tarafından okul yöneticileri ile yapılan çalışmalar neticesinde katılımcıların çoğunluğunun Tip 2 kişilik yapısına ait bireylerden oluştuğu sonucu ile örtüşmektedir.

Bu tezin temel problem cümlesi olan "Kur'an kursu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile enneagram kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları incelendiğinde, durumluk ve sürekli kaygı ölçeği toplam puanlarının enneagram kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Tip 3 kişilik tipine sahip olan katılımcıların durumluk kaygı puanları Tip 8 kişilik tipi katılımcılarından, sürekli kaygı puanları ise Tip 2 kişilik tipi katılımcılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Enneagram kişilik tipolojisine göre, Tip 3 bireyler kendilerine güvenen, enerjisi yüksek, gelişime açık, duygusal olarak güçlü, her zaman en iyisini yapmaya çalışan uyumlu bireylerdir (Riso ve Hudson, 2009: 88). Tip 8 bireylerin ise en temel içgüdüleri

özgürlüklerini muhafaza ederek, otoritelerini güvende tutmaktır. Temel korkuları ise otoritelerini kaybederek kontrol altında tutulmak ve başkaları tarafından zarara uğratılmaktır (Riso ve Hudson, 2009: 124-27). Kur'an kurslarında uygulanan eğitim programları günümüzde ihtiyaç odaklı Kur'an kursları, Kur'an-ı anlama (Arapça) eğitim programlarının düzenlendiği Kur'an kursları ve hafızlık Kur'an kursları olarak ön plana çıkmaktadır. Adı geçen bu Kur'an kursları program içeriğine göre yatılı ve tam gün olarak eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Buradan hareketle uzun süreli, yatılı olarak ve belirli bir disiplin içerisinde eğitim faaliyetlerine devam eden Kur'an kurslarında Tip 8 bireylerin, özgürlük ve otorite konusunda problemler yaşayabileceği bu nedenle durumluk kaygı puanlarının, başarı odaklı ve duygusal açıdan güçlü Tip 3 bireylerden daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Palmer (2014) Tip 8 bireyler için kurallara uymayı gerektiren, ahlaki kavram ve tutumların ön planda tutulduğu ortamların uygun olmayabileceğini bildirmiştir.

Batı (2018: 97), Tip 2 bireylerin insanların beklentilerine karşılık verememekten çekinen bireyler olduğunu, bu kaygılarının altında takdir edilmeme ve ilgi duyulmama korkularının yattığını açıklamıştır. Kur'an kursunda eğitim gören Tip 2 kişiliğine sahip bireylerin takdir edilme ve ilgi görme konularında yaşayabileceği problemler neticesinde sürekli kaygı puanlarının yükselebileceği gibi bu duruma araştırmaya katılan bireylerin farklı kişisel sorunlarının sebebiyet verebileceği de ihtimaller arasındadır. Özellikle hafızlık Kur'an kursları ele alındığında öğrencilerin her sabah ezberledikleri Kur'an-ı Kerim derslerini sınıf hocalarına dinletme zorunlulukları bulunmaktadır. Bu kişilik yapısına sahip bireyler ertesi gün sınıf hocasına dinletecekleri dersleri hazırlarken ortaya çıkan hocalarının beklentilerini karşılayamama ve bunun neticesinde takdir görememe korkularının sürekli kaygı puanlarının artışına doğrudan etki ettiği sonucunu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen literatür incelemesinde, enneagram kişilik yapıları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer netice, Kur'an kursu öğrencilerinde enneagram Modeline göre kişilik tiplerinin "Kur'an kursunda aldığı eğitim türü, cinsiyet, gelinen sosyal çevre, eğitim durumu, mezuniyet derecesi, Kur'an kursunda yatılı olarak kalma durumu, Kur'an kursunda gördüğü eğitim süresi, Kur'an kursunda eğitim alma kararı, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın hayatta olma durumu, anne ve

babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumu, anne ve babanın mesleği, ailenin gelir düzeyi ve yaş” gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın bulunmamasıdır. Literatür incelendiğinde, dindar ve dindar olmayan bireyler, üniversitede öğrenimine devam eden öğrenciler ve ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam eden öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda bu araştırmada elde edilen enneagram kişilik yapılarının demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği şeklindeki sonucun aksi yönünde bulgulara rastlanmıştır.

İsgilip (2023: 66)’in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kişilik tiplerinin öğrenim gördükleri fakülte türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Doğan (2023: 56), lise öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında lise öğrencilerinin enneagram kişilik yapılarının öğrenim gördükleri lise türüne göre değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Erkan (2020:153)’ın çalışmasında elde edilen bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı, öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmasında enneagram kişilik tipleri ile okunan program türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Enneagram kişilik tipleri ile okunan program türü arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki çalışmalara bakıldığında araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

“Kur’an kursu öğrencilerinde enneagram kişilik tipleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusundan elde edilen bulgulara göre Kur’an kursu öğrencilerinin enneagram kişilik yapılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Erkan (2020: 146) tarafından cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada da enneagram kişilik tipleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir netice İsgilip (2023: 108) tarafından farklı bir ölçekle üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırma da ortaya konulmaktadır. Ancak Karaalp (2023: 101)’in dindar ve dindar olmayan bireyler üzerine yapmış olduğu araştırması enneagram kişilik tipleri ve cinsiyet bağlamında erkek öğrencilerin “Tip 3”, “Tip 5” ve “Tip 8”deki puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Benzer bir sonuç Yüksel ve Kızılgöç (2021: 27-28) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada erkek öğrencilerin “Tip 1”, “Tip 5”

ve “Tip 8” kişilik özelliklerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde bulgulanmıştır. Bu çerçevede, cinsiyet değişkeni ile enneagram kişilik yapıları arasındaki ilişkinin, ölçeğin uygulandığı örneklem grubuna göre değişkenlik gösterebildiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Karaalp (2023: 102)’in dindar ve dindar olmayan bireyler üzerine yapmış olduğu çalışmada enneagram kişilik yapısı ile katılımcıların yaşadığı yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde Ayhan (2022: 75) “Ortaöğretim öğrencilerinin enneagram kişilik tipleri ve değer yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışmasında öğrencilerin yerleşim yerlerinin (köy, kasaba, ilçe merkezi, il merkezi) hem alt boyutlar hem de enneagram kişilik özellikleri toplam puanları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Elde edilen tüm bu bulgular neticesinde yaşanan sosyal çevrenin enneagram kişilik yapılarına belirleyici oranda bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

Erkan (2020: 153) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmanın ki-kare testi sonucunda enneagram kişilik tipleri ile okunan program türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca İsgilip (2023: 66) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmada benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır. Ancak Doğan (2023: 73)’ın lise öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında enneagram kişilik tiplerinin şu anki sınıf düzeylerine göre “Tip1”, “Tip 2”, “Tip 4”, “Tip 5”, “Tip 6”, “Tip 8” “Tip 9” farklılaşma göstermediği, fakat “Tip 3” ve “Tip 7” kişilik tipinde ise lise 4 öğrencileri lise 3 öğrencilerinden daha yüksek dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar neticesinde Enneagram kişilik yapıları ile demografik değişkenlerden eğitim alınan programın türü arasındaki ilişki araştırmaların örnekleme göre farklılık gösterme eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.

“Enneagram Kişilik Modeli Bağlamında İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada Yüksel ve Kızılgeçit (2021: 33) enneagram kişilik yapısı ile demografik değişkenlerden ailenin gelir durumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayanların ailesinin sosyo-ekonomik düzeyini orta şekilde algılayanlara göre Tip 8 kişilik özelliklerinin daha yüksek dağılıma sahip şekilde anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. İsgilip (2023: 108) ise yapmış olduğu araştırmaya katılan bireylerin kişilik tiplerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine

göre dağılımlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular, İsgilip (2023: 108)'in ortaya koyduğu neticeye benzer bir şekilde, söz konusu değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yönündedir.

Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı puanlarının demografik değişkenlerden cinsiyet ve Kur'an kursunda eğitime başlama kararı açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma neticesinde Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk kaygı puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır, fakat sürekli kaygı puanları kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, çeşitli örneklemeler üzerinde yapılmış olan araştırmalarda (Hevedanlı, 2005: 123; Karaman, 2009: 39; Uğrak vd., 2016: 413; Yılmaz vd., 2014: 23) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sürekli kaygı puanlarında kız öğrencilerin puanlarının yüksek çıkmasının kadınlara özgü ruhsal ve bedensel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle yatılı Kur'an kurslarında öğrenim gören kız öğrencilerin ailelerinden uzak belirli bir disiplin altında eğitimlerini devam ettirme hususunda duygusal yapıları gereği erkek öğrencilerden daha fazla zorlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada anlamlı düzeyde farklılık gösteren bir diğer değişken olan Kur'an kursunda eğitim alma kararı bağlamında, Kur'an kursuna başkasının isteğiyle gelen öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin kendi isteğiyle gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada Aydın ve Tiryaki (2017: 720), katılımcıların okumakta oldukları bölümü isteyerek tercih etme durumları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmediğini ifade etmiştir. Benzer bir çalışmada ise Deveci vd. (2012: 194) üniversite öğrencilerinin okumuş oldukları bölüme istemeden başlayanların durumluk ve sürekli kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuç yapılan çalışmanın bulguları ile uyum göstermektedir. Kur'an kurslarında verilen eğitim gönüllülük esasıyla talep eden öğrencilere yönelik yapılması gereken bir eğitim türüdür. Özellikle hafızlık eğitimi yoğun çalışma ve sabır gerektirir. Bu eğitime öğrencilerin kendi isteğiyle başlamaması durumunda süreç içerisinde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmekte zorlanarak

durumluk ve sürekli kaygı yaşama eğilimlerinin artabileceği sonucunun ortaya çıkması mümkün görünmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın diğer demografik değişkenlerinin “Kur’an kursunda aldığı eğitim türü, gelinen sosyal çevre, eğitim durumu, mezuniyet derecesi, Kur’an kursunda yatılı olarak kalma durumu, Kur’an kursunda gördüğü eğitim süresi, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın hayatta olma durumu, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumu, anne ve babanın mesleği, ailenin gelir düzeyi ve yaş” açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde ise, Kur’an kurslarında öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kur’an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı puanları Kur’an kurslarında aldıkları eğitimin türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Benzer bir çalışma yürüten Hevedanlı (2005: 123)’nın üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin devam ettikleri fakülteye göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Aydın ve Çiftel (2013: 161) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin eğitim türünün kaygı düzeyini etkilediği sonucuna varmıştır. Tüm bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin eğitim türlerinin kaygı düzeylerine etkisi konusunda kesin bir bulguya ulaşmanın zor olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin Kur’an kursunda yatılı olarak kalma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır. Üniversite ve ortaöğretim öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin yatılı kalma durumlarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi üzerine farklı sonuçların elde edildiği tespit edilmiştir. Deveci vd. (2012: 195) tarafından yürütülen çalışmada eğitim sürecinde ailesinden uzakta (yurt, akraba yanı vb.) kalan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin ailesi ile birlikte kalanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Özen (2004)’in üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında yurt vb. yerlerde kalan öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğunu bildirmiştir. Kur’an kurslarında farklı öğrencilerle bu değişken üzerinden çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Tüm insanların ailesinin sevgisini, manevi desteğini her zaman yakından hissetmeye muhtaç olduğu; bu duyguların ailenin yanında olarak yakından

hissedilmesinin durumluk ve sürekli kaygı puanlarında azalmaya katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duman (2008: 90) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerine yapılan araştırma neticesinde durumluk ve sürekli kaygı puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Deveci vd. (2012), Karaman (2009) ve Yılmaz vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda anne ve babalarının eğitim durumlarının üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Erdik ve Altıparmak (2012) ise ergen bireylerle gerçekleştirdiği çalışmalarında, annelerinin eğitim seviyeleri yüksek olan ergenlerin sürekli kaygı düzeylerinin, annelerinin eğitim seviyeleri daha düşük olan bireylere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri anne ve baba birlikte yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde; Yılmaz vd. (2014: 24)'nin yürüttüğü araştırmada, yapılan çalışmada elde edilen sonuçla benzer şekilde durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, anne ve babalarının ayrı olup olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Duman (2008) ise çalışmasında anne ve babanın birliktelik durumuna göre öğrencilerin durumluk kaygı puanları arasında anlamlı farklılık görülmemesine rağmen anne ve babası ayrı olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin anne ve babası birlikte olan öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pirinççi (2009: 80), lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında anne ve babası ayrılmış olan öğrencilerin durumluk kaygı puanlarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anne ve babaların ayrılma sürecinde ortaya çıkan çekişme durumları bazı durumlarda boşanma sonrasında da devam etmektedir. Ortaya çıkan bu karmaşık durumun çocukların kaygı düzeylerine olumsuz etki ettiği düşünülmektedir.

Son olarak, ailelerin gelir durumuna göre Kur'an kursu öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin yapılan araştırmada anlamlı düzeyde farklılaşmanın bulunmadığı belirlenmiştir. Duman (2008: 93) tarafından yürütülen araştırmada anne ve baba geliri düşük olan öğrencilerin durumluk kaygı puanlarının geliri yüksek anne ve babası olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erdik ve

Altıparmak (2012: 3) ise ergen bireyler üzerine yapmış olduğu çalışmasında geliri giderini karşılayamayan öğrencilerin, geliri giderini karşılayabilen öğrencilere göre sürekli kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Hevedanlı (2005: 123) ve Karaman (2009: 40) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmalarda ailelerin ekonomik durumları ile öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde yer alan bu çalışmalara ek olarak, ailelerin gelir durumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerine etkisini ortaya koyacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Kur'an kurslarında eğitim gören öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile Ennegaram kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu nicel araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçların literatüre, ilgili kurum ve yöneticilere, Kur'an kurslarında düzenlenen eğitim programlarının uygulayıcısı eğitimcilere, bu kurumlarda eğitim alan öğrenci ve velilerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde sunulabilecek öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

1. Belirli sayının üzerinde öğrenciye eğitim veren Kur'an kurslarında açılacak rehberlik servislerinin eğitimin daha verimli şartlarda sürdürülmesine büyük oranda destek olacağı düşünülmektedir. Bu rehberlik servislerinin oluşturulmasında yatılı olarak faaliyetlerini sürdüren Kur'an kurslarına öncelik verilerek başlanması önerilmektedir.
2. Oluşturulması önerilen bu rehberlik servisleri tarafından öğrencilerin kişilik yapılarını belirlemek üzere çalışmaların yürütülmesi ve bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan verilerin Kur'an kursu yönetimi, sorumlu sınıf öğreticisi ve aile ile paylaşılarak yapılacak tüm işlemlerin öğrencinin ortaya çıkan kişilik özellikleri dikkate alınarak uygulanması tavsiye edilmektedir.
3. Araştırma sonucunda, Kur'an kurslarına kendi isteğiyle başlayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ailesinin veya başka yakınlarının yönlendirmesiyle başlayan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak ailelerin öğrencilere yönelik Kur'an kurslarında eğitim almaları için zorlayıcı bir yöntem yerine onlara alacakları eğitimi anlatmaları ve hatta gerekirse bu konuda profesyonel destek

olarak öğrencinin de Kur'an kursunda eğitim almaya karar vermesiyle bu eğitime başlanması önerilmektedir.

4. Üçüncü çıktıya paralel olarak Kur'an Kursu eğitimine başlamayı düşünen öğrencilere ilgili kurumlar tarafından ne tür bir eğitim verileceğine yönelik oryantasyon çalışmalarının yürütülmesinin öğrencilere karar aşamasında olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Araştırma sonucunda ortaya çıkan kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucundan hareketle bahsi geçen önerilerin elde edilen bu sonuç göz önünde tutularak kız öğrencilere yönelik daha programlı şekilde uygulanması tavsiye edilmektedir.

6. Son olarak bu çalışmanın örneklem sınırı dikkate alındığında benzer nitelikte çalışmaların farklı ve hatta daha geniş örneklem havuzlarında gerçekleştirilerek bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abulof, U. (2015). *The Mortality and Morality of Nations*. New York: Cambridge University Press.
- Acar, R. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Maneviyat ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Akarca, H. N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Geometri Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geometri Kaygısının Bazı Değişkenlere Göre Yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Alisinanoğlu F. ve Ulutaş İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145: 15-19.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128): 65-71.
- Alpaslan A. (2009). *Ergen Yaştaki Lisanslı Sporcularda Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri ile Yaşam Kalitesinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Altan, A. (2019). *Tüketici Kişilik Özelliklerinin Hedonik Tüketim Davranışları Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- APA (2013). *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders*. (Fifth Ed.). American Psychiatric Association. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Aşar, H. (2014). Heidegger ve Sartre Felsefesinde "Kaygı" ve "Bulanti" Kavramlarının Analizi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, 17.
- Atay, H. (1978). İslam'da Öğretim. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 16-18.
- Avcılar, S. (2021). *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*.

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Bireysel Psikolojik Danışmanın Sosyal Kaygı, Özyeterlik ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. ve Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ örneği). *Katamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4).
- Aydın, M. Ş. (2008). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*. Ankara: Diyanet Yayınları.
- Aydın, O. ve Çiftel, N. (2013). Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akademik ve mesleki gelecek kaygılarının incelenmesi. <http://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/112> adresinden erişildi.
- Ayhan, B. (2022). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleri Ve Değer Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bakaç, Z. (2023). *Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumlarına Etkisi (Kayseri İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1997). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. Guilford Press.
- Başaran, M. H. (2008). *Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Başaran, M. H., Taşgın, Ö., Sanioğlu, A., & Taşkın, A. K. (2009). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 533-542.
- Batı, U. (2018). *Enneagram ile Kişilik Analizi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Baydemir, A. (2023). *Günümüz Hafızlık Kur'an Kurslarında Kıraat Eğitiminin Gerekliği Ve Problemleri (Elazığ İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An Information Processing Model of Anxiety: Automatic and Strategic Processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1): 49-58.
- Bland, A. M. (2010). The Enneagram: A Review of the Empirical and Transformational Literature. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49(1): 16-31.
- Boğday, H. (2020). *Anne Kaygı Düzeyinin Ergen Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisinde Ergenin Bilinçli Farkındalık Düzeyinin Aracı Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, N. (1993). Darülcürre. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bozkurt, N. (1997). Hafız. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buhari, E. A. M. b. İ. (2004). *El-Câmiu's-Sahîh*. (haz. Muhammed Züheyr Nâsır, Ed.) (3., C. 1-9). Beyrut: Dâru Taki'n-Necat.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*. Ankara,: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Büyükbaş, S. (2021). *Psikoterapistlerde Durumluk Ve Sürekli Kaygı İle Kişilik Özelliklerinin Terapötik İttifak Üzerindeki Yordayıcı Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cesur, C. (2017). *Bir Grup Çalışan Yetişkinde Kaygı Düzeyi, Mükemmeliyetçilik ve Öfke Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Chestnut, B. (2008). Understanding the development of personality type: Integrating object relations theory and the Enneagram system. *Enneagram J*, 1, 22-51.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice*. New York: Guilford Press.
- Corey G. (2015). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cusack, C. M. (2020). The Enneagram: GI Gurdjieff’s Esoteric Symbol. *Aries*, 20(1), 31-54.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışları* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2002). Kur’an Kursu. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çakmaklı, K. Göktürk, Ü. Motavallı Mukaddes, N. Polvan, Ö. ve Tüzün, Ü. (2001). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Çapkın, N. (2011). *Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi Ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çelebi, E. (1984). *Seyahatname* (C. 1-2). İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Çelik, G. (2017). Varoluş Felsefeleri, Varoluşçu Terapi ve Sosyal Hizmet. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3): 417-439.
- Çoban, Y. (2017). *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali Ve Kaygı (Anksiyete) Durumu Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çolak, T. S. (2009). Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Anne-Baba Tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Dağ, Ö. (2006). *H.z.peygamber zamanında kur'an'ın ezberlenmesi ve hafız sahabiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dağyudan, İ. B. (2023). *Kaygı Düzeyi Yaşam Doyumu ve Duygusal Yeme Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Davison, G. C. (2008). *Abnormal Psychology*. Toronto: Veronica Visentin.
- Davison, G. C., & Neale, J. M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. (İ. Dağ, Çev.). İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Demir, M. (2022). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Kadınlarda Durumluk ve Sürekli Kaygı ile Cinsel Fonksiyonlar Arasındaki İlişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Deveci, S. E., Çalmaz, A. ve Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196. doi:10.5798/diclemedj.0921.2012.02.0125
- DİB. (2019). İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programları. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- DİB. (2021a). Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- DİB. (2021b). Hafızlık Eğitim Programı. Diyanet İşleri Başkanlığı.

- Do, C. (2004). Applying Social Learning Theory to Children with Dental Anxiety. *The Journal of Contemporary Dental Practice*, 5(1): 126-135.
- Doğan, Ö. (2023). *Lise Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleri İle Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Doğru, S. S. Y. ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi ile Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 543-553.
- Donbalak, K. A. (2023). *Kaygı Düzeyi Yüksek Kadınların Gözünden Kaygı: Nitel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Ve Ana—Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durna, U. (2005). A tipi ve b tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*.
- Ebû Dâvûd, S. b. el-Eş'as el-Ezdî. (1998). *Kitâbu's-Sünen*. (hızr. Muhammed Avvâme, Ed.) (C. I-V). Cidde: Dâru'l-Kıble li's-Sekâfeti İslâmiyye.
- Ediş, A. D. (1994). *Relationship between skill performance of elite volleyball players and competitive state anxiety*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and Trait Anxiety Revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3): 231-245.
- Erçin, H. Ş. (2018). *Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ile Enneagram Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

- Erdik, C. ve Altıparmak, S. (2012). Liseden mezun olup üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde başarı güdüsü, sürekli kaygı düzeyi ve etkileyen etmenler. *Akademik Bakış Dergisi*, (30).
- Erim, Y. (2004). *Ben ve Savunma Mekanizmaları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Erkan, İ. (2020). *Enneagram Modeline Göre Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Evans, D. L., Foa, E. B., Gur, R. E., Hendin, H., O'Brien, C. P., Seligman, M. E., & Walsh, B. T. (2005). *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders: What We Know and What We Don't Know*. Oxford University Press.
- Eysenck, H., & Wilson, G. (1998). *Kişiliğinizi Tanıyın*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fırat B. (2015). *Ayrılma Anksiyetesi Belirtisi Gösteren Çocuklarda Kaygı ve Depresyon Düzeyinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Frankl, V. (1994). *Duyulmayan Anlam Çiğliği Psikoterapi Ve Hümanizm*. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Öteki Yayınları.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri*. (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Geçtan, E. (2017). *Psikanaliz ve Sonrası* (16. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Gray, J. A. (1981). A Critique of Eysenck's Theory of Personality. In *A Model for Personality* (pp. 246-276). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Güler, Ö. (2020). *Yol Arkadaşım "Mizaçlara Göre Öğrenme Yöntemleri"* (1.). Ankara: Yüksek Başarı Yayınları.
- Gürsoy, R. (2018). *Depresyon ve Kaygı Bozukluğu Tanısı Almış Olan Hasta Grupları Arasında Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Hazar, Ç. (2006). Kişilik ve İletişim Tipleri. *Selçuk İletişim*, 4(2): 125-140.

- Hekimoğlu, E. C. ve Bilik, M. Z. (2020). Freud'dan Lacan'a Kaygı. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(3): 336-367.
- Hemmings, C., & Bouras, N. (2016). *Psychiatric and Behavioural Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hevedanlı, Ö. Ç. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Hook, J. N., Hall, T. W., Davis, D. E., Van Tongeren, D. R., & Conner, M. (2021). The Enneagram: A Systematic Review of the Literature and Directions for Future Research. *Journal of Clinical Psychology*, 77(4): 865-883.
- Horney, K. (1980). *Çağımızın Tedirgin İnsanı*. (A. Yörükkan, Çev.) İstanbul: Tur Yayınları.
- İbn Sa'd, M. (1968). *Ef-Tabakāt* (C. 3). Beyrut: İhsan Abbas.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- İsgilip, H. (2023). *Dini Yönelim Biçimleri, Enneagram Kişilik Tipleri Ve Enneagram Temelli Dini Kişilik Tipolojileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Kafes, A. Y. (2021). Obsesif Kompulsif Bozukluk Tedavisinde Kullanılan Davranışçı Müdahale Teknikleri: Sistemik Derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4): 726-738.
- Kale, S., & Shrivastava, S. (2002). Applying the Enneagram Theory to Human Resource Management. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, 1: 38-47.
- Kaleli, B. (2019). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Değerleri İlişkinin Kuşaklar Kapsamında Analizi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kara, M. (2020). Kierkegaard Felsefesiyle Birlikte Ortaya Çıkan Bir Kavram Karmaşası: Endişe mi, Kaygı mı, Kaygı mı, Korku mu? *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 16(12): 279-308.

- Karaalp, Ö. (2023). *Dindar Ve Dindar Olmayan Bireylerde Enneagram'ın İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karaalp, Ö. ve Kımtır, N. (2023). Enneagram kişilik tipleri ve dinî tutum üzerine bir araştırma. *Premium E-Journal Of Social Science (Pejoss)*, 7(28), 222-239.
- Karabulut, F. M. (2010). *Gençlik Ve Din Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karadağ, H. (2023). *Covid-19 Pandemi Süreci Sonrası Hemşirelerin Yaşadığı Kaygının İş Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, E. ve Öztop, D. B. (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2: 10-24.
- Karaman, S. (2009). *Sağlık ile İlgili Programlarda Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17): 31-63.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2016). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kennerley, H. (2019). *Kaygı*. (N. Yener, Çev.) İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Keskin, N. (2020). *Enneagram: Öz'e Giden Yol* (2.Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- Keskin, Nursefa. (2019). *Yaratıcı Liderlik Geliştirmede Enneagram Öğretisinin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., & Walters, E. E. (2005). Prevalence, Severity, and Comorbidity of 12-Month DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6): 617-627.
- Koç, F. (2019). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Bilişsel Esneklik Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 91-107.
- Korkmaz, M. (2013). *İhtiyaç Odaklı Yaygın Din Eğitimi Kur'an Kursları Kayseri Örneği*. Kayseri: Tezmer.
- Koyuncu A. (2015). *Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı ve Öznel İyi Oluş*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Koyuncu, M. (2021). *Enneagram Tipolojisine Göre Üniversite Öğrencilerinin Kişilik ve Mizaç Özelliklerinin Meslek Seçimine İlişkin Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul.
- Koyuncu, M. (2021). *Enneagram Tipolojisine Göre Üniversite Öğrencilerinin Kişilik ve Mizaç Özelliklerinin Meslek Seçimine İlişkin Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2004). *Korkular, Takıntılar, Saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, M. A. (1989). *İslam Tarihi* (C. 3). İstanbul: Şamil Yayınevi.
- Köroğlu, E. ve Bayraktar, S. (2010). *Kişilik Bozuklukları*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Langford, H. (2009). The impact of personality type on physical activity and healthy eating: Using the Enneagram. *Creating Active Futures*, 233-244.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Morgan, C. (1984). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (S. Karakaş, Çev.) İstanbul: Meteksan Yayıncılık.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i Kolaylaştıran Klinisyenler İçin Tanı Rehberi* (H. U. Kural, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mutlu, Ş. (2022). *Bilişsel Davranişçi Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Karar Verme Becerisi Psiko-Eğitim Programı*. Ankara: Iksad Yayınevi.
- Orhan, F. ve Dağcı, A. (2015). Ergenlikte Dini Kimliğin İnşası: Sosyal Öğrenme Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7): 115-132.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlıdan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Öç, Ö. Y., Şişmanlar, Ş. G., Ağaoğlu, B., Tural, Ü., Önder, E. ve Karakaya, I. (2006). Anne-Babalarında Ruhsal Bozukluk Olan Çocukların Ruhsal Durumlarının Değerlendirilmesi. *Psikiyatri Dergisi*.
- Ökten, Ü. G. (2019). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Utangaçlık Arasındaki İlişkide Benlik Saygisinin Aracılık Rolü: Şirnak İl Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, N. (1977). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki Geçerliliği*. (Yayımlanmamış doçentlik tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, H. (2021). *Kişilik Özellikleri Enneagramın Tüketici Satın Alma Davranişına Etkisi: Eskişehir İl Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özcan, C. (2018). Gerçeğin Eşiğindeki Kaygı. *Psikanaliz Yazıları*, 37: 95-104.

- Özdemir, M. (2022). *Pratik Enneagram (3.)*. İstanbul: Tutukitap Yayınları.
- Özen, S. N. (2004). *Uludağ Üniversitesi Öğrencilerinde Anksiyete Görülme Sıklığı ve Sosyo-Demografik Özellikleri İle Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, F. Z. (2007). *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, M. ve Uluşahin, N. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınları.
- Öztürk, Ö. (2007). *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Palmer, H. (2014). *Ruhun aynası enneagrama yansıyan insan manzaraları*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H. ve Armağan, B. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 294.
- Park, S. H. ve Lee, M. N. (2021). A Case Study on Enneagram Personality Types, Interpersonal Relationships and Job Stress. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 7(11), 187-201.
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ramos-Vera, C., Barrientos, A. S., Baños-Chaparro, J., Saldarriaga, J. V. ve Saintila, J. (2022). Enneagram typologies and healthy personality to psychosocial stress: A network approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051271.
- Rasta, M., Hosseinian, S. ve Ahghar, G. (2012). A survey on the effectiveness of nine-type personality training (Enneagram) on the mental health (anxiety and self-

- esteem) of school girls. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(11), 11845-11849.
- Riso, D. R. ve Hudson, R. (2009). *Enneagram ile Kişilik Analizi*. (G. Aksoy, Çev.). İstanbul: Butik.
- Riso, D. R. ve Hudson, R. (2020). *Enneagram Bilgeliği Dokuz Kişilik Tipi İçin Psikolojik ve Spiritüel Dönüşüm Rehberi*. (S. Yüksel, Çev.). Lena Psikoloji Yayınları.
- Ruso, K. (2022). Obsesif Kompulsif Bozuklukta Bilişsel Davranışçı Terapinin Etkinliği Üzerine İnceleme: Bir Derleme Çalışması. *International Journal of Su-Ay Development Association*, 1(2): 96-116.
- Rychlak, J. F. (1981). *Personality And Psychotherapy: A Theory-Constructin-Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sarıkaya, E. (2020). *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Teori ve Araştırmalar*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). Özel Yetenek Sınavına Giren Lise Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8): 102-113.
- Sertbaş, G. (1998). *Gebelerde Doğum Öncesi ve Doğum Sonrası Dönemlerde Durumlüksürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Snowden, R. (2013). *Freud Kilit Fikirler* (M. İnan, Çev.). İstanbul, Optimist Yayınevi.
- Spielberger, C. (2013). *Anxiety Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. ve Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Subaş, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin "Liderlik Stilleri" ile "Enneagram Kişilik Tipleri" Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Sümer S. (2008). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şenocak, E. (2015). *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Benlik Saygısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (3.). Konya: Adım Matbaacılık.
- Şirin, S. G. (2019). *Enneagram Metodolojisi Tekniğine Göre Okul Yöneticilerinin Mizaç Dağılımının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, T. (2020). Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*.
- T.C. Resmi Gazete. (1965). 633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanun. 18 Aralık 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=633&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- T.C. Resmi Gazete. (2012). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönetmeliği. 18 Aralık 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16041&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.
- Taneli, B., Taneli, Y., ve Taneli, T. (2001). Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarının Birlikte Bulunmaları ve Psikoformakolojik Tedavi Yaklaşımı. *Psikiyatri Dünyası*, 5(4), 115-129.
- Taştemur, B. (2018). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Algılanan İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Sermayenin Araç Rolü: Özel Sektör Çalışanları Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal-Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1): 15-30.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Türk Kişiliği ve Kültür-Kişilik İlişkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Tirmizî, E. İ. M. bin İ. bin S. (1938). *Es-Sunen*. (thk. Ahmed Muhammed Şâkir, Ed.) (C. 1-I-V). Kâhire: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî ve Evlâduhû.
- Tiryaki, Ş. ve Moralı, S. (1990). Genç Sporcularda Yarışma-Performans Kaygısı ve Bu Kaygı İle Başa Çıkma Davranışlarının Araştırılması. *1 Spor Bilimleri Kongre Bildirileri*.
- Turan, H. (2020). Enneagram kişilik tipleri ve akademik başarı”. (Kocaeli-İzmit İlçesi 7. Ve 8. Sınıf Örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Turhan, O. (2018). *Kişilik Özellikleri Bağlamında Baba-Çocuk Benzerliği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Uğrak, U., Cihangiroğlu, N., Uzuntarla, Y. ve Teke, A. (2016). Sürekli Kaygı Düzeyli Poliklinik Hastalarının Sağlık Hizmetlerini Kullanma Eğilimlerinin Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22).
- Uzun, H. (2020). *Recent Advances in Education and Sport Researches*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız , M., Sezen, A. ve Yenen, İ. (2007). İlahiyat Fakültelerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25: 214-225.
- Yıldız, E., Yeniçeri, E. N. ve Öngel, K. (2019). Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinin (STAI-TX) Rastgele Seçilmiş Bireylerde Uygulanması ve Sonuçları. *Smyrna Tıp Dergisi*, (1).
- Yıldız, H. D. (1992). *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi* (C. 1). İstanbul: Çağ Yayınları.

- Yıldız, İ. (1998). Hz. Peygamber'in Mekke Dönemi Yaygın Eğitim Çalışmaları -Din Eğitimi Açısından Bir Temellendirme Denemesi-. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 301-335.
- Yılmaz, E. D. ve Gençler, A. G. (2014). Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne: Bir Öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güzeler, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 16-26. doi:10.17339/ejovoc.82823
- Yöş, B. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle Depresyon Ve Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, A. (2022). *Üniversite Öğrencilerinde Enneagram Kişilik Tipi Ve Dindarlık Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yüksel, A. ve Kızılgöçer, M. (2021). Enneagram Kişilik Modeli Bağlamında İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (3), 9-38.

EKLER

EK – 1: DURUMLUK VE SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

		HIÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sınırlarım gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sınırlarımın çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

		HEMEN HE MEN	BAZEN	ÇOK ZAMAN	HEMEN HER
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

EK – 2: ENNEAGRAM TÜRKİYE KİŞİLİK ENVANTERİ (ETKE)

Değerli Katılımcı,

Elinizdeki envanter bireyin kişilik özelliklerini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Envanterde 54 adet soru bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin numarasını işaretleyiniz. Lütfen bu envanterdeki maddeleri son yaşadığınız duygusal vb. olayları göz önünde bulundurmadan, genel durumunuzu göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Soruları okurken olmak istediğiniz halinizi değil genelde sizi tanımladığınızı düşündüğünüz maddeleri işaretleyiniz. Her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

S. No	SORULAR					
		Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Biraz Tanımlıyor	Beni Orta Derecede Tanımlıyor	Beni Çok Fazla Tanımlıyor	Tümüyle Beni Tanımlıyor
1	Akılcı, bilgiyi esas alan, serinkanlı biriyim.	1	2	3	4	5
2	Arabulucu bir tarafım vardır.	1	2	3	4	5
3	Araştırmacı ve gözlemci biriyim	1	2	3	4	5
4	Aşırı sorumluluk sahibi biriyim.	1	2	3	4	5
5	Aşırı tedbirli biriyim.	1	2	3	4	5
6	Başarı benim için çok önemli bir kavramdır.	1	2	3	4	5
7	Bulduğum yerde liderlik mücadelesi veririm	1	2	3	4	5
8	Cesur ve doğal biriyim	1	2	3	4	5
9	Değişimi çok severim	1	2	3	4	5
10	Disiplinli biriyim.	1	2	3	4	5
11	Dobra biriyim	1	2	3	4	5
12	Duyguları hassas ve seçici biriyim	1	2	3	4	5
13	Genel olarak enerjik biriyim.	1	2	3	4	5
14	Eşyalar konusunda çok düzenliyim	1	2	3	4	5

15	Farklı sanatsal takıları üzerimde taşımaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16	Fedakâr bir insanım	1	2	3	4	5
17	Genel olarak keyif almayı önemseyen ehl-i keyf biriyim.	1	2	3	4	5
18	Genelde motivasyonu yüksek bir insanım	1	2	3	4	5
19	Genelde sakin olmakla birlikte aniden öfke patlamaları yaşadığım olur	1	2	3	4	5
20	Gerekirse kavgadan çekinmem	1	2	3	4	5
21	Harekete geçmek için stres odağının yaklaşmasını beklerim	1	2	3	4	5
22	Hedefe ulaşmak için insanları motive etmek benim için zor olmaz.	1	2	3	4	5
23	Her şeye karşı merhamet ve sevgiyle yaklaşırım	1	2	3	4	5
24	Hızlı ve pratik düşünen biriyim	1	2	3	4	5
25	Huzur arayan bir yapım vardır.	1	2	3	4	5
26	İkna kabiliyetim yüksektir.	1	2	3	4	5
27	İnsan başkaları için kendinden bile fedakârlık yapabilmelidir	1	2	3	4	5
28	İnsanların ihtiyaçlarını fark edip hemen yardımcı olan biriyim	1	2	3	4	5
29	İnsanlarla vakit geçirmeyi önemseyen biriyim.	1	2	3	4	5
30	İşlerin bir plana göre kusursuzca bitirilmesini önemseyen biriyim	1	2	3	4	5
31	Kişisel imajı çok önemserim	1	2	3	4	5
32	Lider ve işler konusunda zorlayıcı bir tarzım vardır	1	2	3	4	5
33	Merhametli biriyim	1	2	3	4	5
34	Metafizik konular ilgimi çeker	1	2	3	4	5
35	Mizah benim doğuştan getirdiğim bir özelliktir.	1	2	3	4	5
36	Mükemmeliyetçi bir yapım vardır	1	2	3	4	5
37	Olayların neden sonuç ilişkisini kurmaya çalışırım	1	2	3	4	5
38	Özgün ve farklılığı ile seçilen biriyimdir.	1	2	3	4	5
39	Planlı, detaycı ve kuralcı biriyim.	1	2	3	4	5
40	Problem varsa cesurca öne çıkar ve mücadele ederim	1	2	3	4	5
41	Rekabeti seven biriyim	1	2	3	4	5
42	Sadık olmakla birlikte sorgulayıcı bir yanım da vardır.	1	2	3	4	5
43	Sanattan zevk alırım	1	2	3	4	5
44	Sebeplerin sonuç ilişkisi kuramaz isem kendimi rahat hissedemem.	1	2	3	4	5

45	Sevgi ve ilgi görmek beni motive eden en önemli şeydir.	1	2	3	4	5
46	Sıradan biri olmaktan hiç hoşlanmam.	1	2	3	4	5
47	Sorgulayıcı bir yapım vardır. Bunu da göstermekten çekinmem.	1	2	3	4	5
48	Tedbirli ve temkinli biriyim	1	2	3	4	5
49	Güvenilir bir insanım.	1	2	3	4	5
50	Tehlikeleri herkesten önce fark edebilen biriyim.	1	2	3	4	5
51	Uyumlu biriyim	1	2	3	4	5
52	Uzmanlaşmayı önemser, bilime önem veririm.	1	2	3	4	5
53	Yeni gelişmeler her zaman ilgimi çekmiştir.	1	2	3	4	5
54	Zamanlamaya çok önem veren dakik biriyim	1	2	3	4	5



EK – 3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi Muhammed Celal Şahin (Danışman: Doç. Dr. Turgay Şirin) tarafından yürütülen “Kur’an Kursu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tipolojileri Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, İstanbul İl Müftülüğü’ne bağlı Kur’an kurslarında eğitim gören öğrencilerde durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin enneagram kişilik tipolojileri açısından incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve 0 (5..) numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

EK – 4: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kıymetli Katılımcı,

Elinizdeki ölçekler manevi danışmanlık ve rehberlik alanında yürütmekte olduğumuz bilimsel bir araştırmaya aittir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve size en uygun gelen seçeneğe

(X) koyarak işaretleme yapmanızı rica ediyoruz. İsim belirtmenize gerek yoktur. Bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum tarafından görülmeyecektir. Araştırmalarımızda kişisel bilgilerin korunması ve özel hayatın mahremiyetinin korunması esastır. Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasının çok büyük önemi bulunmaktadır. Bu aynı zamanda sizin bilime yapacağınız olumlu ve güçlü bir katkı olacaktır. Bu formlarla ilgili özel görüşünüz varsa görüşlerinizi soru kâğıtlarının arkasına okunaklı bir şekilde yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız, içten, samimi yanıtlarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkürler.

Muhammed Celal ŞAHİN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1.Öğrenim gördüğünüz Kur'an kursunun adı?	
2. Kur'an kursunda aldığınız eğitimin türü?	() Hafızlık () Yüzüne () Kur'an-ı Anlama (Arapça)
3. Cinsiyetiniz?	() Erkek () Kız
4. Yaşınız? (Rakamla yan tarafa yazınız lütfen)	
5. Geldiğiniz sosyal çevre?	() Köy () Kasaba () İlçe () Şehir
6. Eğitim Durumunuz? (En son aldığınız diplomaya göre)	() İlkokul () Ortaokul () Lise ve Dengi
7. Mezuniyet Dereceniz?	() Pekiyi () İyi () Orta

8. Eğitiminize devam ediyorsanız şu anki eğitim gördüğünüz okul? (Kuran Kursu dışında) () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans	
9. Kuran kursunda yatılı olarak mı kalıyorsunuz?	() Evet () Hayır
10. Kaç yıldır Kur'an Kursunda eğitim alıyorsunuz? () 1 Yıldan az () 1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl ve daha fazla	
11. Kur'an kursuna gelmeye nasıl karar verdiniz? () Kendi isteğimle () Anne babamın isteğiyle () Arkadaş-komşu teşvikiyle () Başka sebeplerden	
12. Annenizin tahsil durumu? () Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul-Önlisans () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer	
13. Babanızın tahsil durumu? () Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul-Önlisans () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer	
14. Anne ve babanız hayatta mı? () Her ikisi de hayatta () Babam hayatta annem vefat etti () Annem hayatta babam vefat etti () Her ikisi de vefat etti	
15. Anne-baba birlikte mi yaşıyor? () Birlikte yaşıyorlar () İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar () Boşandılar. O yüzden ayrı yaşıyorlar	
16. Annenizin Mesleği? () Ev Hanımı () Serbest çalışıyor () Memur () İşçi () Emekli	
17. Babanızın Mesleği? () Çalışmıyor () Serbest çalışıyor () Memur () İşçi () Emekli	
18. Ailenizin gelir durumu? () Düşük gelir () Orta gelir () Yüksek gelir	

EK – 5: DURUMLUK VE SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

27.03.2023

İlgili Kuruma,

Prof Dr. Necla Öner, "Sınav Kaygısı Envanteri" ile ilgili tüm haklarını YÖRET Vakfına devretmiştir. Ölçek kullanımı için izin yazıları Prof. Dr. Necla Öner adına YÖRET Vakfı Başkanı Sibel Erenel imzası ile vakıf tarafından göndermektedir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde tez çalışması yapan Muhammed Celal Şahin'in, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tipolojileri Açısından İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde "Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri" ni kullanmasına izin veriyorum.

Prof. Dr. Necla Öner



EK – 6: ENNEAGRAM TÜRKİYE KİŞİLİK ENVANTERİ (ETKE) KULLANIM İZİNİ



Ölçek Kullanım Talebi

3 ileti

Muhammed Şahin

17 Ara 2022 Cmt, 21:48

Alıcı:

Saygıdeğer Hocam,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed Celal Şahin.

Hocam öncelikle ufuk açıcı değerli çalışmalarınızdan dolayı sizlere şükranlarımı sunuyorum. Türkiye’de çok yeni bir araştırma alanı olan Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim dalında çalışma yapmaktayım. Ülkemizde ciddi sayıda öğrencinin eğitim aldığı Kur’an Kurslarında öğrencilerin daha sağlıklı şartlarda öğrenim görmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Alana katkı sunmak adına "Kur’an Kursu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tipolojileri Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmamda, sizin geliştirmiş olduğunuz " Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri" ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. Geliştirdiğiniz ölçeğin Kur’an Kursu öğrencilerinde kullanılmasının ilgi çekici sonuçlar ortaya koyacağına inanıyorum.

Verdiğiniz izin neticesinde yapmayı planladığım araştırmada en sağlıklı verileri elde etmek için ölçeğinizi ve makalenin tam metnini tarafıma göndermenizi sizden rica ediyorum.

En iyi dileklerle saygılarımı sunuyorum.

Turgay Şirin

19 Ara 2022 Pzt, 18:33

Alıcı: Muhammed Şahin

Sayın Muhammed Celal Şahin,

Çalışmanızda "Maneviyat Ölçeğini" kullanabilirsiniz.
Başarılar ve kolaylıklar diliyorum.
Selamlarımla.

Doç. Dr. Turgay Şirin

17 Ara 2022 Cmt 21:48 tarihinde Muhammed Şahin < > şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Turgay Şirin

28 Ara 2022 Çar, 20:00

Alıcı: Muhammed Şahin

Sayın Muhammed Celal Şahin,

Çalışmanızda "Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri"ni kullanabilirsiniz.
Ekte kullanım taahhütnamesi bulunmaktadır.
Başarılar ve kolaylıklar diliyorum.
Selamlarımla.

Doç. Dr. Turgay Şirin

Muhammed Şahin < >, 17 Ara 2022 Cmt, 21:48 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK – 7: ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-54494
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Muhammed Celal ŞAHİN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Manevi Danışmanlık ve
Rehberlik Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Kur'an Kursu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tiplolojileri Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 03.05.2023 tarihli ve 2023/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek, araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:6-Muhammed Celal Şahin Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
KURTULUŞ
Unvanı: Yeminli Katip



EK – 8: DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : E-60928694-604.01.01-4039075
Konu : Tez Çalışması Hk.

GÜNLÜDÜR
01.08.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Muhammet Celal ŞAHİN'in 17.07.2023 tarihli ve 2176014 sayılı dilekçesi.
b) İstanbul İl Müftülüğü (Din Hizmetleri Şube Müdürlüğü)'nün 19.07.2023 tarihli ve E-60928694-604.01.01-3987498 sayılı yazımız.
c) Diyanet İşleri Başkanlığı (Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü)'nün 28.07.2023 tarihli ve E-28873483-254.99-4018727 sayılı yazısı.

İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Muhammed Celal ŞAHİN'in "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Enneagram Kişilik Tipolojileri Açısından İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında, ilimizde hafızlık eğitim programı uygulayan kurslarla ilgili araştırma yapmak için ilgi (a) dilekçe ile izin talep edilmektedir.

Bu itibarla; söz konusu araştırmanın ve sonucunda çıkacak raporun yürütülen hafızlık eğitiminin geliştirilmesine katkı sunacağı düşünüldüğünden, araştırma yapılacak Kur'an kursunun bağlı bulunduğu müftülüğün ve Kur'an kursu öğretmenlerinin önceden bilgilendirilmesi, araştırmaya katılacak öğrenci velilerinin yazılı izinlerinin alınması, araştırma yaparken sesli veya görüntülü kayıt yapılmaması, tez çalışmasında yer alan "**Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri 17. sorudaki "Genel olarak keyif almayı önemseyen ehl-i keyf biriyim."** maddesinin akademik bir ifade ile değiştirilmesi ve çalışma sonucunun bir nüshasının Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gönderilmesi kaydıyla araştırma yapma talebi ilgi (c) yazı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Dr. Selahattin YILMAZ
Vali a.
İl Müftü Yardımcısı

Ek: İlgi (c) yazı. (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Muhammed Celal ŞAHİN

Bilgi:

39 İlçe Kaymakamlığına (Müftülük)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 32E50C29-D64D-47FF-BC26-BD95FE811E5F

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>

Bilgi için: Davut GÜNEŞ
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni

