



T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL ROLLERİN OTOBİYOGRAFİK ANILAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: ARKADAŞLIK VE ÖĞRENCİLİK
ANILARININ İÇERİĞİ, İŞLEVLERİ VE FENOMENOLOJİSİ**

FATMA BÜŞRA HACİÖMEROĞLU

KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üye. Aysu MUTLUTÜRK

İSTANBUL - 2022



T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL ROLLERİN OTOBİYOGRAFİK ANILAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: ARKADAŞLIK VE ÖĞRENCİLİK
ANILARININ İÇERİĞİ, İŞLEVLERİ VE FENOMENOLOJİSİ**

FATMA BÜŞRA HACİÖMEROĞLU

KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üye. Aysu MUTLUTÜRK

İSTANBUL - 2022

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı olabilecek bir davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilemeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesinde belirttiğimi, yine bu tez çalışmasında ve yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Fatma Büşra Hacıömeroğlu

TEŞEKKÜR

Büyük bir merak ve ilgiyle başladığım, zaman zaman zorlandığım, duraksadığım bu yolculukta bana rehberlik eden ve bana ömür boyu eşlik edebilecek katkılar sunan değerli danışman hocam Dr. Aysu Mutlutürk'e sonsuz teşekkürler. Hiç eksilmeyen anlayışınız için minnettarım. Bu yola sizinle çıkmış olmak büyük bir şanstı.

Sevgili eşim Fahri Hacıömeroğlu'na, varlığıyla her zaman ve her koşulda yanımda olduğu ve her heyecanıma eşlik ettiği için ne kadar teşekkür etsem az. Senin yanımda olduğunu bilmek, sevgini ve desteğini hissetmek her şeyi kolaylaştırıyor.

Eğitim hayatım boyunca tüm kararlarımda desteklerini hep hissettiğim, her aşamada duygularıma eşlik eden ve beni yüreklendiren annem Saniye Erbil, babam Mustafa Erbil ve kardeşim Muhammed Erbil'e teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Bu uzun süreçte motivasyonumu kaybettiğim anlarda desteklerini hemen yanıbaşımdaya bulduğum çok kıymetli arkadaşlarım Emirhan Emir, Merve Baykal, Cemre Dilan Uluyürek ve Ecenur Baydar'a teşekkür ederim. Sizlerle hem meslektaş hem de arkadaş olmak bana çok şey kattı.

Ayrıca anıların kodlanması sürecinde emekleri geçen Ecem Demiral ve Şeyma Kalender'e teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmaya katılım sağlayan tüm katılımcılara, kişisel anılarını paylaşmak konusundaki cömert tutumları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar.....	vii
ŞEKİLLER.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Otobiyografik Belleğin Tanımı.....	2
1.2.Otobiyografik Bellek ve Benlik İlişkisi.....	4
1.3.Otobiyografik Bellek ve Sosyal Roller.....	7
1.4.Otobiyografik Anıların İşlevleri.....	10
1.4.1. Benlik İşlevi.....	12
1.4.2. Sosyal İşlevler.....	13
1.4.3. Yönlendirme İşlevi.....	14
1.4.4. Araştırmanın Soruları.....	14
BÖLÜM 2.....	16
YÖNTEM.....	16

2.1.Örnekleme.....	16
2.2. Veri Toplama Araçları.....	17
2.2.1. Anı Hatırlama Görevi.....	17
2.2.2. Olayların Merkeziliği Ölçeği (OMÖ).....	18
2.2.3. Otobiyografik Anı Anketi (OAA).....	18
2.2.4. Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği (YDHDÖ).....	18
2.3. İşlem.....	19
2.3.1. Anı Kodlama Süreci.....	20
BÖLÜM 3.....	21
BULGULAR.....	21
3.1.Ölçek Bilgileri.....	21
3.1.1.Ölçeklerin Normallik Dağılımı Analizleri.....	21
3.1.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri.....	22
3.2. Temel Hipotez Bulguları.....	23
3.2.1. Anıların İçerik Bakımından İncelenmesi.....	23
3.2.2. Farklı Rollerle İlişkili Anıların İşlevsel Farklılıkları.....	24
3.2.3. Anıların Fenomenolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	25

3.2.4. Anıların Merkezilik ve Önemleri Bakımından Karşılaştırılması...	27
3.2.5. Anıların Belirtilen Rol ile İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	28
BÖLÜM 4.....	29
TARTIŞMA.....	29
4.1. Anıların İçerik Bakımından İncelenmesi.....	29
4.1.1. Öğrenci Rolüyle İlişkili Anılar.....	29
4.1.2. Arkadaş Rolüyle İlişkili Anılar.....	33
4.2. Farklı Rollerle İlişkili Anıların İşlevsel Farklılıkları.....	35
4.3. Anıların Fenomenolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	37
4.4. Anıların Merkezilik ve Önemleri Bakımından Karşılaştırılması.....	41
4.5. Anıların Belirtilen Rol ile İlişki Düzeylerinin Kıyaslanması.....	42
4.6. Sonuç ve Araştırmanın Önemi.....	43
4.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler.....	45
KAYNAKÇA.....	46
EKLER.....	59

KISALTMALAR

BBSM : Benlik - Bellek Sistem Modeli

BKZ : Bakınız

OAA : Otobiyografik Anı Anketi

OMÖ : Olayların Merkeziliği Ölçeği

YDHDÖ : Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği

TABLULAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 2. Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Tablo 3. Ölçekler ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Tablo 4. Anı Anlatılarının İçerik Dağılımları

Tablo 5. Öğrenci ve Arkadaş Anılarının Fenomenolojik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması

ŞEKİLLER

Şekil 1. Öğrenci ve Arkadaş Rolü Anılarının İşlevsel Farklılığı

Şekil 2. Anıların AMÖ Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması



ÖZET

SOSYAL ROLLERİN OTOBİYOGRAFİK ANILAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: ARKADAŞLIK VE ÖĞRENCİLİK ANILARININ İÇERİĞİ, İŞLEVLERİ VE FENOMENOLOJİSİ

Sosyal roller, bireyin sosyal konumuna bağlı olarak (örn. öğrenci, arkadaş) belirli bir bağlamda nasıl davranması gerektiğini belirler (Sheldon ve Elliot, 2000). Bugüne kadar sosyal rollerin otobiyografik anıların hatırlanmasını etkileyip etkilemediğini ya da olası etkilerin nasıl olacağını inceleyen bir çalışma yapılmamıştır. Bu tez çalışmasının amacı, arkadaş ve öğrenci rolleriyle ilişkili otobiyografik anı anlatılarının içerdikleri hakim temaları, bellek işlevlerini ve fenomenolojik özelliklerini incelemektir. Bu amaçla üniversite öğrencilerinden ($n = 106$) biri arkadaş rolü diğeri öğrenci rolü ile ilişkili iki anı yazmaları ve her bir anıyı işlevleri (Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği/YDHDÖ), fenomenolojik özellikleri (Otobiyografik Anı Anketi/OAA) ve benliğe merkeziliği (Olayların Merkeziliği Ölçeği/OMÖ) bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Anı anlatıları içerik bakımından kodlanmıştır. Bulgular, arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anıların içerik, bellek işlevleri ve taşıdıkları duygu değeri, yani olumlu / olumsuz duygu düzeyi bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre; arkadaş rolüyle ilgili anılar öğrencilik anılarına kıyasla daha çok ilişkisel içerikler barındırmakta, daha olumlu duygular taşımakta, benlik ve sosyal işlevlere daha fazla hizmet etmekte ve bireylerin hayatında daha merkezi olan deneyimleri içermektedir. Öğrenci rolüyle ilişkili anılar ise daha çok başarı / başarısızlık temasına odaklıdır. Öğrencilik rolünde ilişkisel içerikli anılar olsa da bu anılarda otorite ile kurulan ilişkiler ağır basmaktadır. Bu bulgular, farklı sosyal roller bağlamında hatırlanan anıların bireylerin amaçlarıyla ve benlikleriyle ilişkisi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: arkadaş rolü, fenomenolojik özellikler, otobiyografik bellek işlevleri, öğrenci rolü, sosyal roller

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SOCIAL ROLES ON AUTOBIOGRAPHIC MEMORY: THE CONTENT, FUNCTIONS AND PHENOMENOLOGY OF FRIENDSHIP AND STUDENT MEMORIES

Social roles determine how individuals should behave in a specific context depending on their social position (e.g., student, friend) (Sarbin ve Ellen, 1968). No research to date has investigated whether and how the social roles impact the retrieval of autobiographical memories. The aim of this thesis is to examine the effects of social roles (i.e., being a student and a friend) on the content, functions and phenomenological characteristics of autobiographical memories. For this purpose, we asked university students (n = 106) to report two memories, one related to the role of friend (*friend memories*) and the other related to the student role (*student memories*), and to evaluate each memory in terms of their functions (Scale of Thinking about Life Experiences/TALE), phenomenological characteristics (Autobiographical Memory Questionnaire/AMQ) and self-centrality (Centrality of Events Scale/CES). Memories are coded in terms of content. Results showed that the friend and student memories differed in terms of content, functions and the emotional valence. More specifically, compared to the student memories, the friend memories contained more relational themes, carried more positive emotions, served the self and social functions more, and have a more central place in the lives of individuals. The student memories focused more on the theme of success/failure. Although the student memories also contained some relational themes, the relationships established with authority predominate in these memories. These findings were discussed regarding the relationship between autobiographical memories, the goals, motivations and the self.

Key words: autobiographical memory, friend role, functions, phenomenology, social roles, student roles

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Anılar hem günlük hayatta hem de klinik psikoloji alanında sıkça başvurulan bir kişileri tanıma aracıdır. Otobiyografik anıların temel ayırıcı özellikleri kişisel deneyimleri barındırması, benlik bilgisini kapsamaması ve amaç güdümlü süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkmasıdır (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Bu tür bir hatırlama kişiye adeta zamanda geriye doğru bir yolculuk yaparak o anı yeniden yaşıyor hissi vermesi, geçmişte deneyimlenen bir zaman ve mekanın öznel bir şekilde geri getirilmesi gibi yönlerle de diğer tür hatırlamalardan farklılaşmaktadır (Tulving, 1993).

İşlevsel bakış açısına göre, insanlar çevrelerine ve o an içinde buldukları bağlamsal koşullara uyum sağlamak üzere davranışta bulunma eğilimine sahiptirler. Böylece bir bağlamda hatırlanan anıların da o bağlama uygun bir işlevi olması beklenmektedir (Bluck vd., 2010; Conway vd., 2004; Neisser, 1986). Otobiyografik anıların benlik işlevi, sosyal işlev ve yönlendirme işlevi olmak üzere üç temel işlevi olduğu kabul edilmektedir. (Bluck vd., 2005; Bluck ve Alea, 2002; Pillemer, 1992). Benlik, bireyin kendisi hakkındaki kavramsal temsillerdir (Neisser, 1988). Bu temsiller, kişisel deneyimleri, bir diğer deyişle otobiyografik anıları (Conway ve Holmes, 2004; Conway ve Pleydell-Pearce, 2000) ve beraberinde bireyin yaşı, cinsiyeti, fiziksel karakteristikleri, tutumları, inançları, değerleri, sosyal kimlik ve rolleri gibi çeşitli bilgileri barındırmaktadır (Borden ve Horowitz, 2008).

Bugüne kadar otobiyografik bellek, benlik ve amaçlar arasındaki ilişki hem kuramsal hem de ampirik çalışmalarda sıklıkla incelenmiştir (Conway, 2005). Bu çalışmalar, olumlu ve olumsuz anıların benlik kavramına katkısından (örn. Skowronski, Betz, Thompson ve Sahnnon, 1991) benlikle uyumlu ve uyumsuz anıların nasıl hatırlandığına (Mutlutürk ve Tekcan, 2015) kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Ancak kişisel olayın gerçekleştiği sosyal bağlam ve olayı deneyimleyen bireyin o bağlamdaki sosyal rolü bugüne kadarki çalışmalarda ele alınmamıştır. Bu tez çalışması, otobiyografik anıları farklı sosyal roller bağlamında inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Sosyal roller, bireyin sosyal konumuna bağlı olarak belirli bir bağlamda nasıl davranması gerektiğini belirleyen normlar olarak tanımlanabilir (Sarbin ve Ellen, 1968). Her birey yaşamı boyunca arkadaşlık, öğrencilik, kardeşlik, ebeveynlik gibi pek çok sosyal role sahip olur ve bu roller kişiyi yönelttiği amaçlar bakımından farklılaşmaktadır (Sheldon ve Elliot, 2000). Otobiyografik anıların da mevcut amaçlar doğrultusunda hatırlandığı öne sürülmektedir (Conway vd., 2004; Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Buna göre, bireyin farklı rollerle, örneğin bir arkadaş ve bir öğrenci olarak deneyimledikleri ve bu deneyime ilişkin hatırladıkları, bu rollerin getirdiği davranış kalıpları ve amaçlar doğrultusunda farklılaşabilir. Nitekim, Sheldon ve Elliot (2000) arkadaşlık rolüyle ilişkili davranışların sosyal ilişki kurmak, iyi bir arkadaş olmak, arkadaşlarla birlikte keyifli vakit geçirmek gibi amaçlara yönelik olduğunu yani içsel olarak güdülendiğini öne sürmüştür. Öte yandan, öğrencilik ya da çalışan rolleriyle ilişkili davranışların, para ya da akademik başarı gibi dışsal ödüllerle güdülendiğini, gelecekteki yaşam üzerinde somut etkileri olabileceğinden yüksek kaygı düzeyiyle ilişkilendirilebileceğini göstermişlerdir (Sheldon ve Elliot, 2000). Özetle, bireylerin farklı sosyal rolleriyle ilişkili olarak hatırladıkları anıların farklı amaçlara yönelik olması ve bu anıların fenomenolojik özellikleri ve işlevleri bakımından farklılaşması mümkün görünmektedir. Bu tez çalışmasının amacı, bireylerin arkadaş ve öğrenci rolleriyle ilişkili anılarını nasıl hatırladıklarını ve bu anıların hizmet ettiği işlevleri incelemektir. Çalışma böylece farklı sosyal rollerle ilişkili olarak hatırlanan anıların içerikleri, benliğe merkeziliği ve işlevleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

1.1.Otobiyografik Belleğin Tanımı

Farkındalık alanındaki anılar söz konusu olduğunda epizodik ve semantik bellek sistemlerini barındıran açık (deklaratif) bellekten söz etmemiz gerekir (Fivush, 2011).

Epizodik (öyküsel) ve semantik (anlamsal) belleğin birbirlerinden farklı sistemler tarafından temsil edildiği ileri sürülmektedir (Squire, 2004; Tulving, 2002). Semantik bellek temelde genel geçer dünya bilgilerini barındırırken epizodik bellek geçmiş yaşantıları öznel deneyimler halinde hatırlamayı mümkün kılan, farklı bir nörokognitif yapılanmaya sahip bellek sistemidir (Tulving, 1972; Tulving, 1993). Epizodik bellekten geri çağırılan bilgiler aracılığıyla hem hatırlanan olay hem de hatırlayan kişinin benlik bilgisi hakkında bilgiler edinmek mümkün hale gelir (Robinson, 1986). Epizodik belleğin temelinde benlik bilgilerinin ve algısının yer aldığı, benlik farkındalığının ve öznel zaman algısının bulunduğu belirtilmektedir (Tulving, 2002).

Otobiyografik bellek ise hem epizodik hem de semantik belleğin bilgi kaynaklarından oluşan bir organizasyonu temsil etmektedir (Addis ve Tippett, 2004). Otobiyografik bellek ile epizodik bellek arasında net bir ayrım yapılmaması ve bu kavramların zaman zaman birbiri yerine kullanılması eleştiri konusu olabilmektedir (Baddeley, 2012; Fivush, 2011). Otobiyografik anılar birer epizodik anı olmakla beraber daha fazla duygusal bilgi barındırmaktadır (Rubin, 2005). Bu anılar, benlik ile kuvvetli bir bağ içinde olan deneyimleri ve hatırlama süreçlerini temsil etmektedir (Baddeley, 2012). Epizodik anılar “Ne oldu?” sorusunun, otobiyografik anılar ise “*Bana* ne oldu?” sorusunun cevabına denk gelmektedir (Fivush, 2011). Böylece hatırlama eylemi, gerçekten olmuş olanı değil benliğin deneyimi algılayış biçimini öznel bir şekilde yansıtmaktadır (Neisser, 1986). Otobiyografik anılar kişinin kendisiyle ilişkili, uzamsal, zamansal, duygusal ve bağlamsal içerikleri barındırmakla birlikte görme, duyma, koklama, tat alma, dokunma ve beden algısı ya da kinestezi gibi duyumların tamamını barındırabilmesi bakımından multimodal birer öge olarak ele alınmaktadır (Rubin, 2005). Bu tür bir hatırlama kişiye zamanda yolculuk yapıyor hissi vermesi, zaman ve mekan algısının öznel bir şekilde geri getirilmesi gibi yönlerle diğer tür hatırlamalardan farklılaşmaktadır (Tulving, 1993; Tulving, 2002).

Kendini bilme farkındalığı yani kişinin hatırladığı olay esnasında o olayı yaşayan kişi olarak orada bulunduğunun farkında olması durumu, yalnızca otobiyografik anıların hatırlanması sürecinde ortaya çıkan bir farkındalık biçimidir. Bu yönüyle

otobiyografik hatırlama hem semantik bilme deneyiminden hem de imgeleme ya da rüya görme gibi diğer bilinçlilik düzeylerinden (Tulving, 1985) ve epizodik anıları hatırlama sürecinden farklılaşmaktadır (Fivush, 2011). Otobiyografik anıların aynı zamanda epizodik anıları barındırması, benlik bilgisini içermesi ve amaca yönelik süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkması bakımından ayırt edici özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000).

1.2.Otobiyografik Bellek ve Benlik İlişkisi

Benlik, deneyimlerimizi öznel algımızla geri getirebilmemizi sağlayan otobiyografik anılarımız ile belirlenmektedir (Brewer, 1986; Conway ve Holmes, 2004). Benlik, otobiyografik anıların oluşturulmasında ve hatırlanmasında rol oynayan farklı nöral sistemlerin birbiriyle ve dünyayla etkileşimi sonucu oluşmakta ve sürekliliğini koruyabilmektedir (Rubin, 2005). Otobiyografik bellek ve benlik ilişkisi otobiyografik bellek literatüründeki farklı kuramlar tarafından etraflıca ele alınmıştır. Örneğin, Yaşam Öyküsü Kuramına göre (Bluck ve Habermas, 2000), otobiyografik anılar belirli bir düzen içinde bir araya gelerek bireylerin yaşam öyküsünü oluşturur. Buna göre, otobiyografik anılar bir insanın hayatındaki önemli duygu ve güdülerle benliğe bağlanmış olan anıları kapsar (Bluck ve Habermas, 2000). Kuram, kişinin kendini nasıl algıladığını ve kendi hakkında sistematik olarak nasıl düşündüğünü ifade eden benlik kavramı ile kişinin benlik algısı için önemli olan anılarından oluşan yaşam öyküsü arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (McLean vd., 2007). Yaşam öyküsü, bir insanda tüm bir yaşamın zihinsel olarak nasıl temsil edildiğini anlayabilmek için kavramsallaştırılmıştır. Yaşam öyküsü şeması, iyi bir otobiyografik kayıttır; çünkü benlik ve seçili yaşam olayları arasında uyumlu bir bağ sağlamaktadır (Habermas ve Bluck, 2000). Kişisel anılar, otobiyografik muhakeme ile yaşam öyküsü içerisine bir bütünlük içinde yerleştirilmektedir (Habermas, 2011). Ancak otobiyografik muhakeme sayesinde deneyimler benlik ile ilişkilendirilerek değerlendirilmekte ve yorumlanabilmektedir (Habermas ve Bluck, 2000). Böyle bir bağlantı kurma becerisi kişinin bütüncül bir yaşam öyküsü ve benlik sürekliliği oluşturabilmesi için önemlidir çünkü benlik bilgisiyle bağlantılı olayların yaşam öyküsüne dahil edilme ihtimalinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Eğer bir olay yaşam öyküsünde kendine yer

bulabildiyse bu olayın kişi için önemli olması, kendisini tanıtmaması ya da açıklaması gereken zamanlarda bu olayı sıkça düşünüyor ya da anlatıyor olması beklenmektedir (Pasupathi, Mansour, ve Brubaker, 2007).

Otobiyografik bellek alanında benlik kuramları içerisinde öne çıkan açıklayıcı yaklaşımlardan biri Benlik - Bellek Sistem Modeli'dir (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). BBSM yaklaşımında otobiyografik belleğin, "adaptif uygunluk" ve "benlik uyumu" olarak kavramsallaştırılan iki yaşamsal talebin karşılaşması ve uzlaşmasından doğduğu düşünülmektedir. Adaptif uygunluk, kişinin yaşadığı anlık deneyimleri olabildiğince gerçekliğine uygun şekilde ve mevcut amacını esas alarak belleğe kaydedebilmesidir. Bunun karşısındaki diğer yaşamsal talep olan benlik uyumu ise o anki benlik deneyimini kaydederken geçmişten gelen kayıtlarla uyumlu olarak benliğin dünyayla olan etkileşimini tutarlı bir şekilde koruyabilmektir (Conway vd., 2004). Bu iki talebin uzlaşması sonucunda otobiyografik bir anı hem olabildiğince gerçeğe uygun şekilde hem de mevcut benlik algısını devam ettirmek üzere zaman zaman çarpıtılarak hatırlanacaktır.

Otobiyografik bellek çoğu zaman çeşitli olayların toplamı gibi düşünülse de aynı zamanda benliğin farklı yönlerini ve hallerini de kapsamaktadır (Bluck, 2003). Seçili otobiyografik anılardan oluşmuş bir öykü içerisinde benliğin sosyal yaşam ile şekillenen farklı yönleri, kendine özel otobiyografik anılarla bağlantılıdır. Sosyal olarak yapılandırılmış farklı benlik halleri kişinin tutumları, inançları ve değerleriyle birlikte kavramsal benlikten doğmaktadır (Bluck vd., 2010; Conway, 2005). Kavramsal benlik ve otobiyografik belleğin karşılıklı beslendiği bu ilişkiden uzun süreli benlik meydana gelmektedir (Conway vd., 2004). Uzun süreli benliğin epizodik bellekle etkileşiminde psikososyal aracı rolü üstelenen ise çalışan benliktir. Çalışan benlik, mevcut durumda hangi anıyı hatırlamanın amaca yönelik olacağını belirlemekte ve böylece o anıya ulaşmak kolaylaşmaktadır (Bluck vd., 2010). Bir öğrencinin geçmiş sınav deneyimini hatırlayarak mevcut sınavında başarı elde etmeye çalışması bu mekanizmayı açıklamak için verilebilecek gündelik yaşama dair bir örnek olabilir.

Otobiyografik bellek literatüründeki farklı kuramsal yaklaşımlar otobiyografik bellek ve benlik arasındaki yaşam boyu ilişkinin Erikson'ın (1997) psikososyal gelişim evrelerini takip ettiğini ileri sürmektedir (Conway ve Holmes, 2004; McAdams, 2018). Erikson'un psikososyal gelişim evrelerine göre çocukluk dönemindeki sırasıyla temel güven/güvensizlik, özerklik/utanç, girişimcilik/suçluluk çatışmaları gelişime yol açmaktadır. Okul çağına gelen çocuk içinse bu çatışmanın merkezinde üretkenliğin karşısında aşağılanma hissi yer alacaktır. Ergenlik dönemiyle beraber kişi kimlik kazanımı veya kimlik karmaşası ile karşı karşıya kalacaktır. Yetişkinlik döneminde ise yaşamsal çatışmaların ana unsuru yakınlık/yalnızlık, üretkenlik/durağanlaşma ve yaşamın son dönemlerinde ise benlik bütünlüğü/umutsuzluk olacaktır (Erikson, 1997). Eğer otobiyografik anılara erişilebilirlik mevcut amaçlar aracılığıyla belirleniyorsa belirli amaçların hakim olduğu dönemlere ait daha kolay hatırlanabilir olan anılar da bu amaçlarla ilişkili olabilir (Conway ve Holmes, 2004).

Yaşam Öyküsü yaklaşımına göre, öyküler pek çok psikolojik unsuru bütüncül bir şekilde barındırmakta, anlatsal bir düzen oluşturmaktadır (Bluck ve Habermas, 2000; McAdams, 2018). Birbirini takip eden bu amaçsal ve bağlamsal düzenin Erikson'un psikososyal gelişim evreleriyle örtüştüğü düşünülmektedir (McAdams, 2018). Benzer şekilde, insan yaşamının belirli dönemlerinde aktif olan amaçlarla ilişkili anıların o dönemde daha erişilebilir olduğu görüşü üzerinde şekillenen Benlik-Bellek Sistemi yaklaşımına göre de yaşamın çeşitli dönemlerinde aktif olan amaçların ve o dönemlerden hatırlanan anılar sıralı evreleri takip etmektedir. Bir başka deyişle, Erikson'un psikososyal gelişim kuramıyla paralel olarak kişilerden belli bir yaş aralığındaki deneyimlerini bildirmeleri istendiğinde o dönemdeki benlik amaçlarıyla uyumlu olan anılarını daha kolay hatırlayabileceklerini ileri sürmüşlerdir. Conway ve Holmes (2004) bu hipotezi test etmek için 60 yaş üstü katılımcılardan hayatlarının her on yıllık döneminden bir anı hatırlamalarını istemişlerdir. Sonuç olarak, her bir on yıllık dönemde katılımcıların ilk akıllarına gelen (en erişilebilir) anının Erikson'ın psikososyal evrelerinde öne çıkan yaşamsal durumlara denk geldiğini bulmuşlardır. Örneğin, katılımcılardan genç yetişkinlik dönemlerine dair bir anı hatırlamaları istendiğinde bu dönemin psikososyal amacıyla uygun olarak yakınlık/izolasyon temalı anıları daha fazla bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, her bir psikososyal evrenin

kendine has amaç hiyerarşileri barındırması ve tüm bu evrelerde değişim gösteren çalışan benliklerin göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Bu tez çalışması kapsamında bakıldığında, bireyin hatırlama anındaki aktif amaçları sosyal bağlam ve sosyal roller tarafından belirlenebilmektedir. Farklı sosyal rollerin bireyleri farklı amaçlara yönlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla farklı sosyal rollerin bellek ipucu olarak kullanıldığı durumlarda hem anı hatırlama anına ilişkin fenomenolojik deneyimlerinin, hem hatırlanan anıların özelliklerinin (Örneğin, anlatı özellikleri ya da içeriklerinin) hem de bu anıların hangi işleve hizmet ettiğinin farklılaşması beklenebilir.

1.3.Otobiyografik Bellek ve Sosyal Roller

Kimlik, bireyin kendini tanımladığı ve deneyimlerini anlamlandırdığı bir çerçevedir ve bu çerçeve bir grup bağlamında ya da bir rol kapsamında oluşturulabilir (Stets ve Burke, 2000). Kimliğin sosyal bilişsel teorilerine göre insanın bilişsel kapasitesi sınırlıdır ve bu kapasite olabildiğince işlevsel şekilde kullanılmalıdır. Bu nedenle, bilgileri günlük hayatın taleplerini idare edebileceğimiz şekilde düzenler ve buna paralel olarak yaşantılarımızı belleğimize dahil ederken bilgileri kategorize ederiz. Dolayısıyla insanları ve kendi özelliklerimizi kategoriler halinde sınıflandırmak, olay ve deneyimlerin algılanması ve anlamlandırılmasında kolaylık sağlar (Howard, 2000).

Bireyler, sosyal kimliklerini, ait oldukları gruplara ya da kendilerini başkalarından ayıran özelliklere göre oluşturma eğilimindedirler (Howard, 2000; Turner, 1978; Tajfel ve Turner, 1986). Her iki durumda da benimsenen sosyal kimlik rolleri (Örneğin; cinsiyet, yaş, etnik köken, meslek grubuna göre benimsenen rol), dahil olunan grubun değerlerini, duygularını ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini içermektedir. Böylece sosyal roller, yaşam pratikleriyle birlikte zihinsel süreçleri, tutum ve davranışları ya da davranışların altında yatan güdülerini etkileyebilmektedir (Tajfel ve Turner, 1986). Örneğin bireylerin belirli bir bağlamdaki davranışlarının ne şekilde güdülendiği, içinde buldukları sosyal rolün ne olduğuna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Buna göre, arkadaşlık rolüyle ilgili davranışlar daha içsel ve doğal bir şekilde güdülenirken (Örneğin, içsel haz ve neşe) öğrencilikle ilgili

davranışlar çoğunlukla dışsal ödüllerle (Örneğin, akademik başarı) güdülenmektedir (Sheldon ve Elliot, 2000).

Sosyal kimlik rolleri, bireylerin geçmiş deneyimlerini nasıl algıladıklarını, hatırladıklarını ve anlamlandırdıklarını da etkileyebilmektedir. Sosyal kimlik ve bellek ilişkisi üzerine bugüne dek yapılan çalışmalar, çoğunlukla grup düzeyinde hatırlama süreçlerine yoğunlaşmıştır (Coman ve Hirst, 2015; Curci ve Luminet, 2006; Luminet ve Curci, 2009; Sahdra ve Ross, 2007). Ancak sosyal roller (Örneğin, öğrenci ve arkadaş) ve bu rollerin bellekteki izleri bireysel açıdan ele alınmamıştır.

Birbirinden farklı roller edinmenin insanlar için olumlu yönleri olduğu, böylece bir alanda olumsuz deneyimler yaşarken diğer alanda yaşadıkları deneyimlerle tatmin ve destek ihtiyaçlarını karşılayabildikleri düşünülmektedir (Nordenmark, 2004). Her bir rolde farklı kaynaklar, amaçlar ve tutumlar ön plana çıkmaktadır. Patronu tarafından onaylanmak ve belki terfi almak amacıyla daha girişken davranan kişi akşam eve döndüğünde eşi karşısında daha çok dinleyici pozisyonunda kalabilir. Bu tutum değişiklikleri içinde yer aldığı rolle bağlantılı amaçlarla ilişkilidir (Wood ve Roberts, 2006).

Çoklu benlik temsillerinin oluşması için uygun bilişsel zemin ergenlik döneminde oluşmaktadır. Ergenlik döneminde bireylerde, içinde buldukları ilişkilere ve bağlamlara bağlı olarak, kademeli şekilde, bu temsiller farklılaşmaya ve birlikte bütünsel bir yapı oluşturmaya başlamaktadır. Bu farklı benlik bölümleri arasındaki çatışmanın çözümlenerek çok daha esnek ve bütüncül bir yapıya dönüşmesi ancak geç ergenlik sıralarında son evre olan soyut sistemlerin oluşmasıyla mümkün olmaktadır (Fischer, 1980; Harter ve Monsour, 1992; McConnell, 2011). Bilişsel-gelişimsel olarak adapte olunan bu yapılanma, ergenlik dönemindeki bireylerden beklenen sosyalizasyon süreci ile zamanlama olarak uyumlu görünmektedir (Erikson, 1997). Benliğin çoklu yapısı önemli ölçüde kabul görmüş olmasına karşın farklı benlik temsillerinin bellekte nasıl organize olduğu sorusu yeterince ele alınmamıştır. Bu çoklu yapıda sosyal rollerin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (McConnell, 2011). Geç ergenlik dönemi ele alındığında, bu yaşlardaki bireylerin kendilerini farklı

ilişkiler ve bağlamlar içinde (ebeveynlerle, öğretmenleriyle, yakın arkadaşlarıyla, sınıf arkadaşlarıyla, romantik ilişkilerinde vb.) farklı şekillerde, farklı özelliklerini ön plana alarak tanımladıkları görülmektedir; öğrencilik rolü ile arkadaşlık rolleri de önemli sosyal rollere örnek olarak gösterilmektedir (Harter vd., 1997; McConnell, 2011).

Benliğin her bir yanı, bağlamsal-kendilik perspektifi uyarınca ihtiyaç duyulan bağlamlarda daha ulaşılabilir hale gelmektedir (Roberts ve Donahue, 1994; Sedikides vd., 2013). William James (1992) de psikolojiye giriş niteliğindeki ilk kitabında benliğin çok yönlü yapısına dikkat çekmiştir. Benliğe ait hangi temsilin ortaya çıkacağı mevcut bağlam ile yakından ilişkilidir. Örneğin; ebeveynlerinin ve öğretmenin yanında çekingen olan bir genç daha çetin olan arkadaşlarının yanında küfür edebilmekte ya da kasılarak yürüyebilmektedir veya ebeveynlerinin yanında depresif veya sarkastik davranan bir genç arkadaşlarının yanında ilgili ya da zorba davranan yanını ortaya çıkarıyor olabilir (Harter vd., 1997). Benzer şekilde, kişiler farklı olayları farklı roller üstlenerek anlatabilmektedir. Üstlenecekleri rol, olay anında içinde yer aldıkları sosyal bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir (Pasupathi, 2001).

Kişilerin toplumsal hayat içinde belli dönemlerde bazı rollere sahip olmaları beklenmektedir. Öğrencilik ve arkadaşlık rolleri, toplum tarafından teşvik edilen ve sosyal bağlamda kendine has belirli amaçlar barındıran farklı sosyal roller olarak ele alınmaktadır (Nordenmark, 2004). Bu iki sosyal rol güdüledikleri amaçlar bakımından farklılaşmaktadır. Kişiler arkadaşlık ya da romantik ilişkideki rollerinde, kişilerarası konumlarına dair hedeflerini gerçekleştirmekten daha fazla keyif almakta ve bu hedefler daha çok içsel olarak güdülenmektedir. Öğrencilik ya da çalışan rolleri ise para ya da ders notu gibi belirgin şekilde dışsal ödüllerle güdülenmekte ve kişinin ileriki yaşamında öneme sahip olacağı için tolere edilebilse de daha fazla kaygı ve stres unsuru barındırabilmektedir (Sheldon ve Elliot, 2000). Kişiler arkadaşlık rolleriyle ilişkili yeni arkadaşlık ilişkileri kurmak, arkadaşlık ilişkilerini sürdürmek ve güçlendirmek, iyi bir arkadaş olmak veya arkadaşlarıyla eğlenceli vakit geçirmek gibi amaçlarından daha fazla keyif almakta ve bu amaçlar içsel olarak güdülenmektedir (Sheldon ve Elliot, 2000). Arkadaş rolünün daha olumlu bir etkisi olmasında gönüllüğe dayalı ve esnek bir ilişkiyi temsil ediyor olması etkili görünmektedir (Roberts ve

Donahue, 1994). Aynı zamanda nitelikli ve doyum verici arkadaşlık ilişkilerinin kişinin psikolojik iyi oluş düzeyi ve mutlu bir yaşam sürmesi için önemli bir belirleyici unsur olduğu öne sürülmektedir (Demir vd., 2007; Reis vd., 2000). Öğrencilik rolüyle ilişkili yüksek puan almak gibi akademik amaçlar ise daha dışsal ödüllerle güdülenmektedir. Aynı zamanda kişiler bu amaçlarından daha az keyif almaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilik rollerine dair amaçları arasında hocalarını daha iyi tanımak gibi kişilerarası ilişkiye dair bildirimlerde bulunmuştur (Sheldon ve Elliot, 2000). Bu nedenle kişilerin, öğrenci rolü içerisindeyken de ilişkisel durumlarda yer aldıkları ve kişilerarası ilişkilere dair amaç ve güdülerin de devreye girebileceği düşünülebilir.

1.4.Otobiyografik Anıların İşlevleri

Son yıllarda otobiyografik anıların güdülenme süreçleri giderek dikkat çekmekte ve sistematik olarak araştırma konusu edilmektedir (Öner ve Gülgöz, 2018; Webster, 2003). Otobiyografik bellek araştırmalarında öne çıkan yaklaşımlardan biri olan ekolojik yaklaşıma göre de bir eylem olarak hatırlamanın amacı vardır; kişi belli bir yer ve zamandayken zihninde belirli başka bir yer ve zamana bu amaç doğrultusunda yolculuk yapmaktadır (Neisser, 1997). İnsanlar her şeyi hatırlamazlar; özellikle kendileri için önemli ilişkilerine dair deneyimlerini hatırlama eğilimleri bulunması da bu yaklaşımı desteklemektedir (Alea ve Bluck, 2007). Dolayısıyla hatırlanan anıların kişiler için işlevleri bulunmaktadır. İşlev kavramı, anıyı hatırlıyor olmanın işe yararlılığını ve kişinin yaşamına uyumsal katkısını ifade etmektedir. Bu sebeple ekolojik yaklaşımın temel sorusu “*neden*” hatırladığımızdır (Bruce, 1985; Nelson, 2003; Pillemer, 1992).

Otobiyografik anıların işlevlerine dair farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte (Pillemer, 1992; Watt ve Wong, 1991; Webster, 1993) günümüzde, üç temel işlev kabul edilmektedir. Bunlar benlik işlevi, sosyal işlev ve yönlendirme işlevidir (Bluck ve Alea, 2002; Harris vd., 2014; Pillemer, 1992, s. 192; Webster, 1997). Bu üç temel işlev aynı zamanda Pillemer (1992) tarafından kavramsallaştırılmış olan, geleceğe dair planlama yapabilmeyi sağlayan yönlendirme işlevi, duygusal mekanizmaları içeren

psikodinamik işlev, kişilerarası iletişim esnasında daha inandırıcı ve ikna edici olmayı sağlayan sosyal işleve denk düşmektedir (Bluck vd., 2005).

Tüm davranışların bir amaç doğrultusunda gerçekleştiği düşünüldüğü için hatırlamak da amaç güdümlü bir eylem olarak ele alınmaktadır (Conway ve Holmes, 2004; Conway ve Pleydell-Pearce, 2000; Neisser, 1986). Aynı olayın hatırlanmasında farklı amaçlar farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin, oda arkadaşı ile tartışma yaşayan bir öğrenci eğer başka bir arkadaşıyla bu olayı kendini rahatlatmak için paylaşıyorsa anlatırken oda arkadaşının kabahatlerine odaklanabilmekte fakat anlatırken amacı çatışmayı çözmek (sosyal işlev) ve gelecekteki olası benzer sorunları önlemek (yönlendirme işlevi) farklı detaylara odaklanarak anlatabilmektedir (Pasupathi, 2001). Otobiyografik bir anıyı hatırlama süreci yalnızca kişinin kendi amaçları ile değil aynı zamanda çevresinden gelen talepler ve günlük yaşamın gereklilikleri ile de başlatılabilmektedir (Bluck vd., 2010; Webster, 2003). Örneğin; teselli edilmeyi beklediği bilinen bir arkadaşla konuşurken kişi, arkadaşıyla paylaşmak üzere benzer deneyimlerini hatırlayabilir ve böylece paylaşarak onu teselli edebilir. Bir anıyı çevresel taleplere karşılık verecek şekilde hatırlarken bazı işlevlerin mevcut talebin doğasına bağlı olarak ön plana çıkması beklenebilir. Buna göre, bir arkadaş teselli etmeye yönelik anıların hatırlanması sürecinde bağ kurma, iyi arkadaş olma gibi amaçlar ve talepler olduğu için sosyal işlev daha ön planda olacaktır.

Kişisel amaçlar kişinin sosyal rollerine göre benlik sunumları, değerleri, inançları, tutumları, yaş, cinsiyet rolleri, kültürel beklentiler, ailevi beklentiler, kişisel geçmiş gibi pek çok etken ile kişiye özel şekilde belirlenebilmekte ve esnek bir şekilde duruma özgü değişiklikler gösterebilmektedir (Bluck vd., 2010). Geçmiş bir kişisel bilginin, mevcut amaçla uyumlu olması ya da en azından o amaçla ters düşmemesi durumlarında hatırlanması kolaylaşacaktır (Conway ve Holmes, 2004) Bu araştırma kapsamında hatırlama sürecini tetiklemek için belirli bir sosyal rol bellek ipucu olarak kullanılmaktadır. Arkadaşlık ve öğrencilik rollerinde kişilerin karşı karşıya kaldığı taleplerin farklı olmasının kişilerin bu roller içinde hatırladıkları deneyimlerinin işlevsel açıdan farklılaşmasına yol açacağı ve kullanılan bellek ipucuna göre hangi

amacın/amaçların aktif hale getirileceğinin ve dolayısıyla hatırlanan anının hangi işleve hizmet edeceğinin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

1.4.1.Benlik işlevi

Benlik, bireyin kendisi hakkındaki kavramsal temsillerdir (Neisser, 1988) ve bu temsiller otobiyografik bellek tarafından beslenmektedir (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Otobiyografik bellekte (Örneğin; en yakın arkadaşıyla yaşadığı spesifik bir olay) ve kişisel semantik bellekte (Örneğin; en yakın arkadaşının adı) hasarların meydana geldiği Alzheimer hastalığına sahip kişilerde benlik algısında da bozulmalar meydana geldiği ve kendileriyle ilgili sorulara daha belirsiz yanıtlar verdikleri görülmektedir (Hehman vd., 2005; Rose Addis ve Tippett, 2004). Aynı zamanda benlikle ilişkili süreçlerin ve otobiyografik bellek süreçlerinin beyinde aktive olduğu bölgeler önemli derecede örtüşmektedir (Addis, 2005). Dolayısıyla günlük aktivitelerin, kişilerarası ilişkilerin ve gelecek planlarının sürekliliğinin benlik algısındaki sürekliliğe bağlı olduğu kabul edilmektedir (Bluck ve Liao, 2013).

Benlik sürekliliği işlevi, en temelde, kişinin çevresinde, sosyal ilişkilerinde ya da varoluşsal olarak yaşadığı tüm değişimler ne düzeyde olursa olsun hala geçmişte olduğu kişi olduğu algısını devam ettirebilmesini ifade etmektedir (Bluck, Alea, Habermas, ve Rubin, 2005). İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları taleplerin farklılaşması ile benlik amaçları da değişiklik göstermektedir (Conway ve Holmes, 2004). Yaşamın farklı dönemlerinde o döneme ait yaşamsal görevleri başarmak için edinilen güncel amaçların (Erikson, 1980) otobiyografik anıların işlevlerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Alea ve Bluck, 2003). Genç yetişkinlerin benlik algıları daha muğlak olduğundan, yetişkinliğin ileri dönemlerindeki kişilere göre kim oldukları üzerine daha fazla düşünmekte ve otobiyografik anılarını benlik sürekliliklerini korumak için daha fazla kullanmaktadır (Bluck ve Alea, 2008).

1.4.2.Sosyal işlevler

Otobiyografik anıların sosyal işlevleri iki alt boyutta ele alınmaktadır: İlişkiyi besleme işlevi ve ilişki geliştirme işlevi (Bluck vd., 2005) İlişkiyi besleme işlevini yerine getirebilmek adına, karşısındakini iyi hissettirmek ya da öznel deneyimler üzerinden empati bağı oluşturabilmek için kişiler benzer geçmiş deneyimlerini paylaşmaktadır. İlişki geliştirme işlevi için ise kişilerin karşısındaki hakkında daha fazla şey öğrenmek için geçmiş yaşantılarını kullandıkları görülmektedir. Bu alt işlev aynı zamanda kişinin sosyal ilişkiler kurmasına ve kendini karşı tarafa tanıtmaya da hizmet etmektedir. Yaşam sürekliliği içerisinde gelişim dönemlerine göre hangi sosyal işlevin ön planda olacağı belirli hale gelmektedir (Alea ve Bluck, 2003).

Otobiyografik bir anıyı paylaşmanın üç temel işlevi olduğu öne sürülmüştür. Yakınlık işlevi, ilişkide yakınlık geliştirme ya da sürdürmeyi; bilgilendirme işlevi, karşısındakine nasihat vermek ya da bir şey öğretmek amacıyla bir anıyı anlatmayı; empati işlevi ise karşısındakinin empati geliştirmesini sağlamak veya karşıdakine empati duyabilmek için paylaşımında bulunmayı ifade etmektedir (Alea ve Bluck, 2003; Bluck vd., 2013). Romantik partneri barındıran pozitif anıların hatırlanması ilişkideki yakınlık hissini beslemekte ve yaşanan hislerin anının kişisel önemi, tekrarlanma sıklığı, duygunun yeniden yaşantılanma düzeyi, paylaşma bağlamı gibi anı özelliklerine göre değişiklik göstermektedir (Alea ve Bluck, 2007). Anıların sosyal işleve sahip olması ile kişilerin destekleyici ve olumlu ilişkilere sahip olduklarını hissetmeleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Waters, 2014).

İletişim içerisindeki birinin uzun süreli benlik sisteminde örneğin kibar biri olduğu bilgisi varsa ve bunun için arkadaşını daha aktif şekilde dinleyip “iyi bir arkadaş” olmak istiyorsa çalışan benlik aracılığıyla dikkatini yeniden arkadaşının anlattıklarına yönlendirmesi kolaylaşacaktır (Bluck vd., 2010). Empati ve girişkenlik gibi sosyal becerilerin otobiyografik bellek performansı üzerinde önemli ölçüde ve olumlu yönde etkisi olduğu, birbirlerini besledikleri ve bu bulgunun otobiyografik anıların sosyal işlevlerini desteklediği görülmektedir (Pohl vd., 2005).

1.4.3.Yönlendirme işlevi

İnsanların zaman yolculuğu yaparak hatırladıkları anıları, şu anki davranışlarının öncüllerinden biri olarak kabul edilebilir. Böylece kişi kendiyile ilgili sahip olduğu bilgiler ile davranışları arasındaki bağı farkına varabilmekte ve gelecekteki davranışlarına yön verebilmektedir (Tulving, 1989). Otobiyografik anıların hatırlanmasındaki bir diğer amacı açıklayan yönlendirme işlevi, geçmiş deneyimlerin kişinin şu andaki ya da gelecekteki tutum ve davranışlarını yönlendirmesini sağlamaktadır (Bluck vd., 2005). Bu anlamda otobiyografik anılar, geçmiş deneyimleri anlamlandırmayı, bu deneyimlerden ders çıkarmayı ve iç görü kazanmayı sağlayan; böylece yeni problemlerin çözümünü kolaylaştıran bir “problem çözme repertuarı” olarak düşünülebilir (Bluck vd., 2005; Öner, 2018). Bununla birlikte, yönlendirme işlevi yalnızca problem çözme anlamına gelmemekte, kişinin geçmiş başarısızlık deneyimleri üzerinden geleceğe dair kaynak edinmesini ya da olası bir problem veya tehlike ortaya çıkmadan gerekli tedbirleri alabilmeyi de mümkün kılmaktadır (Pillemer, 2003).

1.5.Araştırmanın Soruları

Bu araştırma, bireylerin arkadaş ve öğrenci rolleriyle ilişkili anılarını nasıl hatırladıklarına ve bu anıların hizmet ettiği işlevlere odaklanmaktadır. Arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anı anlatılarında hakim temalar bakımında farklılaşma olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda öğrenci rolü anılarında dışsal güdülenmenin aracı olacağı düşünülerek başarı/başarısızlık temasının, arkadaş rolü anılarında ise içsel güdülenmenin etkisinde arkadaşlık ilişkisi temasının daha fazla görülmesi beklenmektedir. Araştırmanın bir diğer amacı bu iki rolle ilişkili anıların farklı bellek işlevlerine hizmet edip etmediğini incelemektir. Arkadaş rolü anıları ile öğrenci rolü anıları arasında işlevsel açıdan farklılaşma olması beklenmektedir. Araştırmanın üçüncü amacı ise arkadaş ve öğrenci rolleriyle ilişkili anıların fenomenolojik özellikleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. İçsel güdülenme ile ilişkilendirilen arkadaşlık rolü anılarının dışsal güdülenme ile ilişkilendirilen öğrencilik rolü anılarına göre daha olumlu duygular barındırması beklenmektedir.

Tipik olarak olumlu anıların olumsuz anılara kıyasla daha canlı ve detaylı hatırlandığı göz önüne alındığında (D'Argembeau ve Van der Linden, 2008), arkadaşlık anılarının öğrencilik anılarına kıyasla daha canlı hatırlanması ve daha fazla duyusal detay içermesi de beklenmektedir. Son olarak arkadaş rolüyle ilişkili anıların bireylerin kimliğinde ve yaşamında daha merkezi bir yere sahip olması beklenmektedir.



2.BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.Örneklem

Araştırmaya 173 kişi katılmıştır. Bu kişilerin 21'i pilot çalışmaya, 106'sı asıl araştırmaya katılmıştır. Pilot çalışmada toplanan veriler incelenerek yönergelerde gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve asıl veri toplama sürecine geçilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler çalışmanın asıl analizlerine dahil edilmemiştir. Asıl veri setinde, 30 katılımcının anlatısı üç cümleden oluştuğu veya daha kısa olduğu gerekçesiyle elenmiştir. On altı katılımcının verisinin birden fazla kez kaydedildiği saptanmıştır; bu kayıtlardan sadece biri analizlere dahil edilmiştir. Bu elemeler sonucunda verileri analizlere dahil edilen katılımcı sayısı 106 olmuştur.

Örneklem, İstanbul Medipol Üniversitesi'nde lisans öğrenimine devam etmekte olan Psikoloji Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılara, tüm bölüm öğrencilerinin kayıtlı olduğu e-posta ve WhatsApp sınıf grupları üzerinden ulaşılmış ve bir bilgilendirme mesajı eşliğinde çevrimiçi anket bağlantısı paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere kendi seçtikleri bir dersten ek puan alma hakkı verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve hangi sınıfta öğrenimlerine devam ettikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcıların yaşları 18-45 ($\bar{X}_{ort} = 20.9$, $s = 3.33$) arasında değişmekle beraber % 58.5'i 18-20 yaşları arasındadır. Katılımcıların % 91.5'i kadındır. Araştırmadaki bir katılımcı 45 yaşında olup yaş bakımından diğer katılımcılardan ayrılmaktadır. Ancak bu katılımcının otobiyografik anı verilerinde herhangi bir uç değer gözlemlenmemiş ve verileri analizlere dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	(%)
Yaş	18-20	62	58.5
	21-25	41	38.7
	26 ve üstü	3	2.8
Cinsiyet	Kadın	97	91.5
	Erkek	9	8.5
Sınıf	1.Sınıf	43	40.6
	2.Sınıf	30	28.3
	3.Sınıf	17	16.0
	4.Sınıf	16	15.1

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Anı Hatırlama Görevi

Anı hatırlama görevi için katılımcılardan, biri öğrencilik rolüyle diğeri arkadaşlık rolüyle ilişkili olacak şekilde iki anı yazmaları istenmiştir. Her bir adım için yönergeler verilmiştir. Örnek bir yönerge şu şekildedir: “*Bu çalışmada sizden bazı sosyal kimlik rolleriyle ilişkili anılarınızı hatırlamanızı rica edeceğiz. Sizden istediğimiz, başı-sonu belli, doğrudan sizinle ilgili ve tekrarlamayan bir anınızı olabildiğince detaylı biçimde birkaç paragrafta yazmanızdır. Bu anı, son bir yıldan daha önceki bir olaya ilişkin olmalıdır. Şimdi kendinizi “öğrenci” rolünüzle düşünmenizi ve aklınıza gelen ilk anıyı aşağıdaki boşluğa olabildiğince detaylı yazmanızı istiyoruz.*” Arkadaşlık ve öğrencilik anı yönergeleri A-B, B-A şeklinde değiştirilerek sunulmuştur. Böylece hatırlanan ilk anının sonraki anı üstünde yaratabileceği etkiler dağıtılmıştır.

2.2.2.Olayların Merkeziliği Ölçeği (OMÖ)

Olayların Merkeziliği Ölçeği (OMÖ) Berntsen ve Rubin (2006) tarafından, bir olayın kişinin benliğine ve yaşam öyküsüne merkeziliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bertsen ve Rubin (2006) tarafından, diğer sorularla korelasyonu en yüksek olan 7 soru belirlenerek kısa versiyonu elde edilmiştir. Güvenilirlik ve geçerliliği Boyacıoğlu ve meslektaşları (2018) tarafından test edilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipi (1-hiç katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 7 maddelik kısa versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin kimlik parçası, referans noktası ve dönüm noktası olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır.

2.2.3.Otobiyografik Anı Anketi (OAA)

Rubin, Schrauf ve Greenberg (2003) tarafından otobiyografik anıların fenomenolojik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen Otobiyografik Anı Anketi (OAA), 7'li Likert tipi (1-hiç katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) ifadelerden oluşmaktadır. Anketin alt ölçekleri (hatırlama ve inanç; fenomenolojik özellikler; belirtilen anı özellikleri) için güvenilirlik katsayıları .84 ile .96 arasında belirtilmiştir. Rubin, Schrauf, Gulgoz ve Naka (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan Türkçe versiyonda 14 ifade yer almakta ve anketin sonunda anının gerçekleştiği tarihi belirtmeleri istenmektedir. Bu çalışma kapsamında 14 ifadeye ek olarak olumlu / olumsuz duygu yoğunluğu, perspektif, hatırlama zorluğu ve temsil düzeyi ifadeleri eklenmiştir (Bkz. Ek 4).

2.2.4.Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği (YDHDÖ)

Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği (YDHDÖ) Bluck, Alea, Habermas ve Rubin (2005) tarafından otobiyografik anıların işlevlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu işlevler literatürle uyumlu olarak yönlendirme işlevi, benlik işlevi ve sosyal işlev olarak belirlenmiştir. Ölçeğin son versiyonu Bluck ve Alea (2011) tarafından oluşturulmuştur. Bu versiyon 5'li likert olup (1 = neredeyse hiç, 5 = çok

sık) 15 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu çalışmada da kullanılmış olan son versiyonu benlik sürekliliği işlevi (.83), sosyal bağ işlevi (.74) ve davranış yönlendirici (.78) işlev ifadelerini barındıran üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86'dır. Bu çalışma kapsamında ölçek, çeviri-geri çeviri yöntemi ile Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır.

2.3.İşlem

Etik kurul onayı alındıktan sonra, WhatsApp ve e-posta öğrenci grupları üzerinden öğrencilere ulaşılmış, araştırma hakkında kısa bilgilendirme ve çevrimiçi anket bağlantısı paylaşılmıştır. Kısa bilgilendirme metninde araştırmanın konusu, araştırmacı bilgileri, araştırmanın süresi ve araştırmaya katıldıkları takdirde öğrencilerin kendi belirledikleri bir ders için fazladan 1 puan alabilecekleri bildirilmiştir.

Çevrimiçi anket formunun iki versiyonu oluşturulmuştur. Bunun nedeni, katılımcıların ilk olarak hatırladıkları anının sonraki anıyı hatırlarken yaratabileceği etkileri kontrol etmektir. Bu amaçla katılımcıların yarısından ilk olarak öğrenci rolüyle ilişkili bir anı yazmaları, diğer yarısından ise ilk olarak arkadaş rolüyle ilgili bir anı yazmaları istenmiştir. Çevrimiçi anket formunun bu iki versiyonu için iki ayrı bağlantı oluşturulmuş ve gönderilen metinde her ikisi de paylaşılmıştır. Doğum günü tek sayı (Örneğin, 3 Aralık) olan kişilerin ilk bağlantıyı, çift sayı (Örneğin, 28 Aralık) olan kişilerin ise ikinci bağlantıyı tıklamaları ve açılan anketi doldurmaları istenmiştir.

Öğrenciler açılan sayfadaki Bilgilendirilmiş Onay Formunu onayladıktan sonra anketi doldurmaya başlayabilmişlerdir. Öncelikle katılımcılardan arkadaşlık ve öğrencilik rolleriyle ilişkili birer anılarını yazmaları istenmiştir. Katılımcı ilk anıyı yazdıktan sonra "Devam" tuşuna basarak bir sonraki sayfaya geçmiş ve ikinci anı yönergesiyle karşılaşmıştır. Bu anıyı da yazdıktan sonra "Devam" tuşuna basarak anket aşamasına geçmiştir. Anket aşamasında önce yazdıkları ilk anı sonra da ikinci anı için sırasıyla OMÖ, OAA ve YDHDÖ maddelerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Son aşamada

kaçıncı sınıfta oldukları, cinsiyetleri ve yaşları ile birlikte hangi dersten puan almak istedikleri sorulmuştur.

2.3.1.Anı Kodlama Süreci

Anı anlatılarının içeriği Thorne ve McLean'in (2001) oluşturduğu "Kendilik Tanımlayıcı Olayların Kodlanması Kılavuzu"na başvurularak kodlanmıştır. Kodlama, anlatının içeriğindeki hakim temanın aileyle ilişki, arkadaşlarla ilişki, romantik ilişki, otoriteyle ilişki, ötekilerle ilişki, başarı-başarısızlık, boş zaman-keşif ya da hayati tehlike olması durumuna göre yapılmıştır. Hiçbir kategori içine yerleştirilemeyen anı anlatıları sınıflanamayan içerik olarak kodlamaya dahil edilmiştir. Kılavuzun kullanımında çalışmanın bağlamına daha uygun olacağı düşünülen iki değişiklik yapılarak kılavuzda sadece ilişki olarak ele alınan kategori aile, arkadaş, romantik, otorite ve ötekilerle olması bakımından 5 alt gruba ayrılmıştır. Kılavuzdaki yer alan madde kullanımına dair içerik kategorisi, kodlama sistemini oluşturan araştırmacıların belirli bir projesine özgüdür (Thorne ve McLean, 2001) ve bu nedenle bizim çalışmamızda kodlama sürecine dahil edilmemiştir.

Çalışma kapsamında 106 katılımcıdan toplanan 212 anı anlatısının tamamı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ayrıca anlatıların 60 tanesi (%28) iki araştırma asistanı tarafından (her biri için 30 anı olacak şekilde) kodlanmıştır. Hem araştırmacı hem de araştırma asistanları kodlamaları yapmadan önce Dr. Öğr. Üye. Aysu Mutlutürk tarafından ortalama 6 saatlik bir anı kodlama eğitimi almışlar ve çok sayıda anı kodlama pratiği yapmışlardır. İlk aşamada araştırmacı ile her bir araştırma asistanının kodlamaları arasındaki örtüşme orta düzeydedir (Cohen's $k = .46$ ve $.64$). Kodlamaların örtüşmediği anılar için kodlayıcılar anı içeriklerini birlikte inceleyerek tartışmışlar ve tüm anılar için ortak karar almışlardır. Böylece kodlamalarda %100 örtüşme oluşmuştur.

3.BÖLÜM

BULGULAR

3.1.Ölçek Bilgileri

3.1.1.Ölçeklerin Normallik Dağılımı Analizleri

Ölçekler analize alınmadan önce parametrik testlere uygunluklarını sınamak için normal dağılım istatistikleri elde edilerek bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması verinin parametrik testler için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada kullanılan tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen referans aralığında yer aldığından analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Anı Türü		İstatistikler	Standart Hata
AMÖ	Öğrenci	Çarpıklık	.554	.235
		Basıklık	-.567	.465
	Arkadaş	Çarpıklık	.266	.235
		Basıklık	-.920	.465
YDHDÖ	Öğrenci	Çarpıklık	.711	.235
		Basıklık	-.162	.465
	Arkadaş	Çarpıklık	.375	.235
		Basıklık	-.521	.465
OAA	Öğrenci	Çarpıklık	-.799	.235
		Basıklık	.391	.465
	Arkadaş	Çarpıklık	-.581	.236
		Basıklık	-.311	.467

3.1.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri

Anıların Merkeziliği Ölçeği (AMÖ) için toplam ölçek, Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği (YDHDÖ) ve Otobiyografik Anı Anketi (OAA) için ise hem toplam ölçek hem de alt boyutlar için Cronbach's α değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen tüm değerler .60 - 1.00 aralığındadır.

Olayların Merkeziliği Ölçeği için ölçeğin kısa versiyonunun Cronbach alfa tutarlılık katsayısı bu çalışma kapsamında her iki anı türü için de .91 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yapılan analiz sonucuna göre kimlik parçası alt boyutunda öğrenci ve arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatıları için sırasıyla .79 - .86 iken dönüm noktası alt boyutu için .90 - .84 ve referans noktası alt boyutu için .68 - .71 bulunmuştur.

Otobiyografik Anı Anketi'nin ölçek güvenilirlik katsayıları sırasıyla öğrencilik ve arkadaşlık rolü anıları için .83 - .80 iken hatırlama ve inanç alt boyutu için .70 - .68; belirtilen anı özellikleri boyutu için .85 - .83; fenomenolojik özellikler alt boyutu için ise .64 - .65 olarak saptanmıştır.

Yaşam Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı ise öğrenci rolüyle ilişkili anılar için benlik işlevi alt boyutunda .84, sosyal işlev alt boyutunda .80, yönlendirme işlevi alt boyutunda .84; arkadaş rolüyle ilişkili anılar için ise benlik işlevi alt boyutunda .83, sosyal işlev alt boyutunda .85, yönlendirme işlevi alt boyutunda .84 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Ölçekler ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Boyut	Öğrenci Rolü	Arkadaş Rolü	Madde Sayısı
		Anısı	Anısı	
		Cronbach's α	Cronbach's α	
AMÖ	Toplam	.91	.91	7
YDHDÖ	Benlik işlevi	.84	.83	5
	Sosyal işlev	.80	.85	5
	Yönlendirme işlevi	.84	.84	5
	Toplam	.90	.90	15

OAA	Hatırlama ve inanç	.70	.68	4
	Fenomenolojik özellikler	.64	.65	6
	Belirtilen anı özellikleri	.85	.83	4
	Toplam	.83	.80	14

3.2. Temel Hipotez Bulguları

3.2.1. Anıların İçerik Bakımından İncelenmesi

Otobiyografik anıları işlevsel açıdan incelerken anıların içerik farklılıklarını ele almanın da açıklayıcı bulgular sağlayacağı düşünülmektedir (Bluck ve Alea, 2002). Bu nedenle araştırmanın amaçlarından biri, arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anıların içerikleri ve temaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Anı anlatılarının içeriklerini kıyaslamak amacıyla McNemar Ki-Kare Testi uygulanmıştır. Bu test, denek içi desende toplanan kategorik verilerdeki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için kullanılır. Bu çalışmada her bir katılımcı hem arkadaşlık hem de öğrencilik rolüne ilişkin anı anlattıkları için tema kategorilerinin anı türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı McNemar Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizlere göre öğrenci ve arkadaş rollerine ait anılar arkadaşlık ilişkisi, başarı/başarısızlık, otoriteyle ilişki temaları ve sınıflanamayan anı kategorisinin yüzdesi bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($p = .001$). Buna göre, başarı/başarısızlık temalı anılar öğrenci rolü anılarında (%32) arkadaşlık rolü anılarına kıyasla (%9) anlamlı düzeyde fazladır ($p = .001$). Otorite ile ilişki temalı anıların yüzdesi öğrencilik rolüyle ilişkili anılar (%18.9) ve arkadaşlık rolüyle ilişkili anılar (%0.9) arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($p = .001$). Arkadaşlık ilişkisi temalı anılar ise arkadaşlık rolüyle ilişkili anılarda (%71.7) öğrencilik rolüyle ilişkili anılara göre (%4.7) daha fazla ortaya çıkmıştır ($p = .001$). Hiçbir kategoriye dahil edilemeyip sınıflanamayan gruba dahil edilen anıların yüzdesi de öğrenci rolüyle ilişkili anılarda

(%16) arkadaş rolüyle ilişkili anılara göre (%2.8) daha yüksek bulunmuştur ($p = .001$). Utanç/suçluluk, keşif/boş zaman, hayati tehlike ve aile ile ilişki temalarının yüzdesi öğrencilik ve arkadaşlık rolüyle ilişkili anılar için anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. Anı Anlatılarının İçerik Dağılımları

	Öğrenci (%)	Arkadaş (%)
Aile ile ilişki	1.9	.9
Arkadaş ile ilişki *	4.7	71.7
Romantik ilişki	.9	0
Otorite ile ilişki*	18.9	.9
Başarı/Başarısızlık *	32.1	.9
Boş zaman/Keşif	13.2	12.3
Hayati tehlike	4.7	7.5
Suçluluk/Utancı	7.5	2.8
Sınıflanamayan*	16.0	2.8

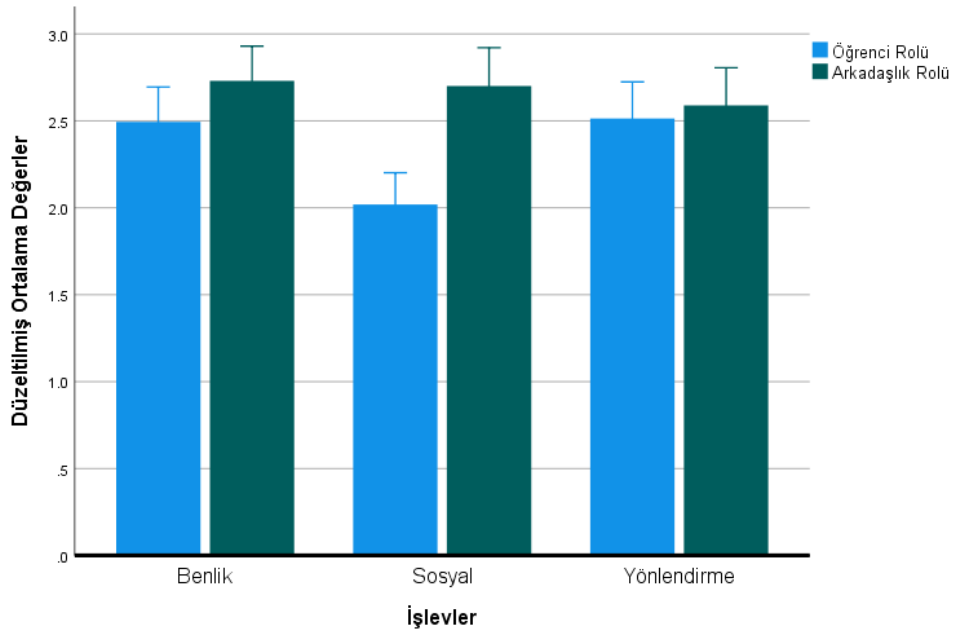
* $p < .05$

3.2.2.Farklı Rollerle İlişkili Anıların İşlevsel Farklılıkları

Bu çalışmanın hipotezlerinden biri arkadaşlık ve öğrencilik rolleriyle ilişkili anı anlatılarının işlevlerinin farklılık göstereceğidir. Bu hipotezi test etmek için 2 (Anı türü) X 3 (İşlev alt boyutları) tekrarlı ANOVA uygulanmıştır. Anı türünün (arkadaş ve öğrenci) işlev değerlendirmeleri üzerinde ana etkisi bulunduğu saptanmıştır ($F(1,105) = 18.59$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .15$). İşlev alt boyutlarının değerlendirmeler üzerinde ana etkisi bulunmuştur ($F(2,104) = 6.16$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .05$). Buna göre anı türünden bağımsız olarak benlik işlevi puan ortalamaları ($\bar{X}_{ort} = 2.61$) sosyal işlev puan ortalamasından ($\bar{X}_{ort} = 2.36$) yüksektir ($p = .005$). Yönlendirme işlevi puan ortalaması ise diğer iki işleve göre farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Ayrıca anı türü ile işlevlerin bir ortak

etkisi olduğu saptanmıştır ($F(2,104) = 13.90, p = .000, \eta_p^2 = .12$). Bu ortak etkiyi açıklayabilmek amacıyla planlı Eşleştirilmiş t Testler yapılmıştır (Bkz. Şekil 1).

Eşleştirilmiş t Test sonuçlarına göre, arkadaşlık rolüne ait anılar ($\bar{X}_{ort} = 2.73, s = 1.03$) öğrencilik rolüne ait anılara göre ($\bar{X}_{ort} = 2.49, s = 1.04$) benlik işlevini daha fazla taşımaktadır ($t(105) = -2.40, p = .018, d = .23$). Sosyal işlev de arkadaşlık rolüyle ilişkili anılarda ($\bar{X}_{ort} = 2.70, s = 1.15$) öğrencilik rolüyle ilişkili anılara ($\bar{X}_{ort} = 2.02, s = .95$) göre daha fazla ortaya çıkmaktadır ($t(105) = -6.30, p = .000, d = .61$). Farklı rollere ait anıların yönlendirme işlevi açısından anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmektedir ($t(105) = -.73, p = .46, d = .07$). Bu bulgular, arkadaşlık rolüyle ilgili anıların hem benlik hem de sosyal işleve öğrencilik anılarından daha fazla hizmet ettiğine işaret etmektedir.



Şekil 1. Öğrenci ve Arkadaş Rolü Anılarının İşlevsel Farklılığı

3.2.3. Anıların Fenomenolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anı anlatılarının fenomenolojik özellikler bakımında farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla Eşleştirilmiş t-test

kullanılmıştır. Fenomenolojik özelliklere ilişkin analizlerin tümü Tablo 5'te sunulmuştur. Analizler arkadaşlık ve öğrencilik anılarının duygusal değerlik ve temsiliyet bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Arkadaşlık anılarının ($\bar{X}_{ort} = 4.48$, $s = 2.65$) öğrencilik anılarına kıyasla ($\bar{X}_{ort} = 3.77$, $s = 2.34$) daha fazla olumlu duygu barındırdığı bulunmuştur ($t(105) = -2.50$, $p = .014$, $d = .28$). Ayrıca arkadaşlık anıları için ($\bar{X}_{ort} = 4.92$, $s = 1.58$) yapılan temsiliyet değerlendirmeleri öğrencilik anılarına ($\bar{X}_{ort} = 3.99$, $s = 1.86$) kıyasla daha yüksektir ($t(105) = -4.50$, $p = .000$, $d = .54$). Bir başka deyişle katılımcılar, öğrencilik anılarına kıyasla, arkadaşlık anılarında oldukları kişinin şu andaki benliklerini daha fazla temsil ettiğini düşünmektedirler. Arkadaşlık ve öğrencilik anıları diğer fenomenolojik özellikler bakımından farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Özetle, bulgularımız anıların duygusal değerliğinin sosyal rollere göre farklılaşabileceği hipotezimizi desteklerken, arkadaşlık anılarının (görece olumlu) öğrencilik anılarına (görece olumsuz) kıyasla daha canlı ve detaylı hatırlanacağı hipotezimizi desteklememiştir.

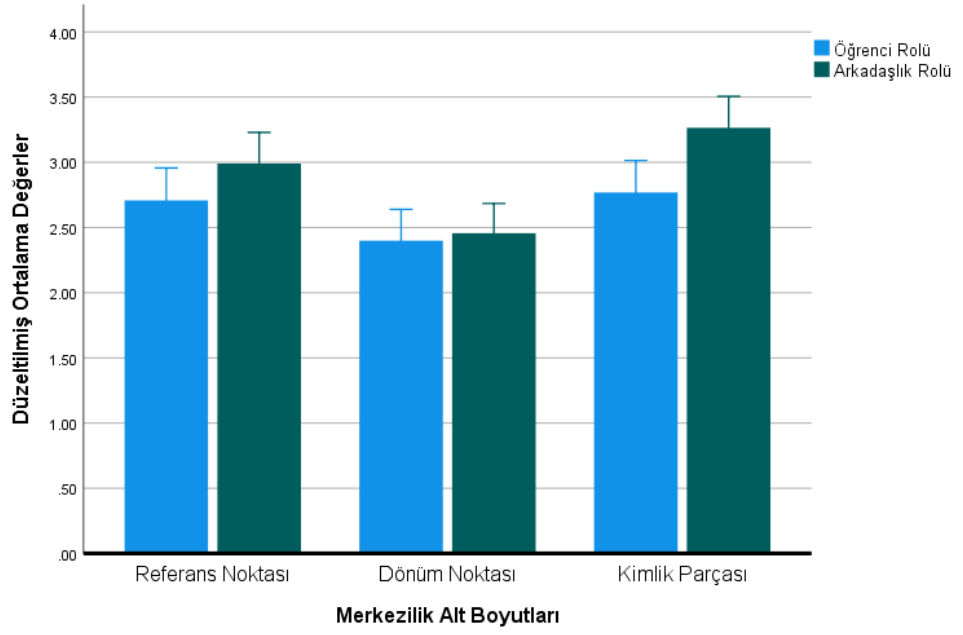
Tablo 5. Öğrenci ve Arkadaş Anılarının Fenomenolojik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması

OAA	Öğrenci		Arkadaş		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Yeniden yaşama	5.08	2.01	5.06	1.89	0.14	0.89
Görsel deneyim	5.75	1.45	5.85	1.31	-0.78	0.44
İşitsel deneyim	5.47	1.72	5.31	1.72	0.99	0.33
Duygusal deneyim	5.49	1.67	5.46	1.69	0.18	0.86
mekan	6.37	1.14	6.41	1.13	-0.30	0.77
Uzamsal düzen	5.32	1.65	5.58	1.74	-1.40	0.16
Olumlu duygusal Değer	3.77	2.34	4.48	2.27	-2.50	0.01
Olumsuz duygusal Değer	3.90	2.25	3.28	2.23	2.14	0.04
Hatırlama/Bilme	6.00	1.39	5.99	1.39	0.07	0.95
Zamanda geriye dönme	5.56	1.85	5.40	1.84	0.80	0.42
Perspektif	1.23	0.42	1.28	0.45	-1.00	0.32
Hikaye bütünlüğü	4.96	1.82	5.22	1.86	-1.38	0.17
Anlamlılık düzeyi	3.96	2.17	4.03	2.03	-0.29	0.77
Düşünme düzeyi	3.36	1.84	3.57	1.71	-1.12	0.27
Paylaşma düzeyi	3.33	1.86	3.25	1.72	0.40	0.69
Gerçeklik inancı	6.51	0.99	6.57	0.88	-0.57	0.57
Birleşmiş/Yayılmış	1.41	0.74	1.51	0.77	-1.11	0.27
Hatırlama zorluğu	1.57	1.01	1.54	0.92	0.25	0.80
Temsil düzeyi	3.99	1.86	4.92	1.58	-4.50	0.00

3.2.4. Anıların Merkezilik ve Önemleri Bakımından Karşılaştırılması

Çalışmanın hipotezlerinden biri arkadaşlık ve öğrencilik rollerine ait anıların kişilerin hayatlarındaki merkezi önemleri bakımından farklılaşacağıdır. Bu hipotezi test etmek amacıyla 2 (Anı türü) X 3 (Merkezilik alt boyutları) tekrarlı ANOVA uygulanmıştır. Anı türünün (öğrenci ve arkadaş rolü) anıların merkeziliği üzerinde ana etkisi olduğu saptanmıştır ($F(1,105) = 5.10, p = .026, \eta_p^2 = .05$). Anı türünden bağımsız olarak referans noktası puan ortalaması ($\bar{X}_{ort} = 1.85$) dönüm noktası puan ortalamasından ($\bar{X}_{ort} = 2.43$) yüksektir. Kimlikle ilişki puanları ise ($\bar{X}_{ort} = 3.02$) dönüm noktası puan ortalamasından ($\bar{X}_{ort} = 2.43$) yüksektir. Anının merkeziliğinin değerlendirmeler üzerinde ana etkisi olduğu saptanmıştır ($F(2,104) = 65.66, p = .000, \eta_p^2 = .56$). Anı türü ve anı merkeziliği alt boyutlarının bir ortak etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($F(2,104) = 6.30, p = .002, \eta_p^2 = .06$). Anı türü ile anı merkeziliğinin ortak etkisini açıklayabilmek için AMÖ'nün alt boyutları iki role ait anılar için Eşleştirilmiş t Test ile analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre kişilerin arkadaş rolünde hatırladıkları anıları ($\bar{X}_{ort} = 2.99, s = 1.24$) öğrenci rolünde hatırladıkları anılara göre ($\bar{X}_{ort} = 2.70, s = 1.292$) hayatlarında daha fazla referans noktası olmaktadır ($t(105) = -2.03, p = .044, d = .20$). Kişiler arkadaşlık rolüyle ilişkili anılarını ($\bar{X}_{ort} = 3.26, s = 1.25$) öğrencilik rolüyle ilişkili anılarına göre ($\bar{X}_{ort} = 2.76, s = 1.28, d = .32$) kimliklerinin bir parçası olarak daha fazla görmektedirler ($t(105) = -3.30, p = .001, d = .32$). Öğrenci ($\bar{X} = 2.39, s = 1.24$) ve arkadaş rollerine ait anılar ($\bar{X}_{ort} = 2.45, s = 1.184$), kişilerin hayatında bir dönüm noktasını temsil etmek bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t(105) = -.41, p = .68, d = .04$).



Şekil 2. Anıların AMÖ Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

3.2.5. Anıların Belirtilen Rol ile İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılması

Katılımcıların anlattıkları arkadaş rolüyle ilişkili anılarını, anının ait olduğu rolle ilişkilendirme düzeyleri ($\bar{X}_{ort} = 6.02, s = 1.39$) öğrenci rolleriyle ilişkilendirdikleri anıları ilişkilendirme düzeylerinden ($\bar{X}_{ort} = 5.34, s = 1.82$) daha yüksek bulunmuştur ($t(150) = -3.29, p = .001, d = .43$).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında farklı sosyal rollerle ilgili otobiyografik anıların nasıl hatırlandığı incelenmiştir. Daha spesifik olarak “arkadaşlık” ve “öğrencilik” gibi iki farklı sosyal rol tarafından tetiklenen otobiyografik anıların farklı şekillerde hatırlanıp hatırlanmadığına odaklanılmıştır. Bu amaçla, bu rollerle ilişkili anılar otobiyografik anı işlevleri, fenomenolojik özellikleri, hakim temaları ve kişilerin yaşam öyküsündeki önemleri bakımından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular arkadaş ve öğrenci rolleriyle ilişkili otobiyografik anıların içerdikleri ana temalar, hizmet ettikleri bellek işlevleri ve barındırdıkları duygulanımların olumluluk düzeyleri bakımından farklılaştığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları arkadaş rolüyle ilişkili anılarda daha fazla arkadaşlık ilişkisi temasının bulunduğunu, öğrenci rolüyle ilişkili anıların ise otorite figürleriyle olan ilişkileri ve başarı/başarısızlık deneyimleriyle ilişkili temaları daha fazla içerdiğini göstermektedir. Arkadaş rolüyle ilişkili anıların, benlik ve sosyal işlevleri öğrenci rolüyle ilişkili anılara göre daha fazla taşıdığı bir diğer bulgudur. Arkadaş ve öğrenci rolü anıları fenomenolojik özellikleri bakımından bir farklılık göstermemiştir. Yalnızca arkadaş rolü anılarının öğrenci rolü anılarına göre daha olumlu duygular barındırması fenomenolojik farklılığa işaret eden bir bulgudur. Son olarak, elde edilen bulgulara göre katılımcıların yazdıkları arkadaş rolü anılarını bu rolleriyle ilişkilendirme düzeyleri, öğrenci rolü anılarını öğrenci rolleriyle ilişkilendirme düzeylerinden daha fazla bulunmuştur. Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürdeki mevcut çalışmaların bulgularıyla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

4.1. Anıların İçerik Bakımından İncelenmesi

Bu çalışmanın odaklandığı sorulardan biri, farklı sosyal roller tarafından tetiklenen otobiyografik anıların içerikleri ve temaları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarıdır. Elde edilen bulgular, arkadaş ve öğrenci rollerine ait anıların içerik olarak farklı temalar etrafında kümelendiklerini göstermektedir.

4.1.1.Öğrenci Rolüyle İlişkili Anılar

Öğrenci rolü anı anlatılarında başarı/başarısızlık teması, arkadaş rolüyle ilişkili anlatılara kıyasla daha sık gözlemlenmiştir. Bu çalışmada mesleki, akademik, sosyal ya da manevi amaçlara erişmeye yönelik süreçlerin ana tema olarak ön plana çıktığı tüm anlatılar sonuç ne olursa olsun başarı temalı anı olarak kodlanmıştır (Thorne ve McLean, 2002). Örneğin “*Ortaokulda 3 sene üst üste okul birincisiydim. Bu sebeple 8. sınıfın bittiği dönem sonunda bir konuşma hazırlamam gerekiyordu. Konuşmamı hazırladığım ve tüm okulun ve öğretmenlerimin karşısında o konuşmayı yaptığım süreç kendimle o dönem en gurur duyduğum süreçti.*” şeklindeki bir anlatı, akademik ve sosyal başarı temasını içeren bir anıyı yansıtmaktadır.

Başarı temasının arkadaş rolüyle ilişkili anılardan çok öğrenci rolüyle ilişkili anılarda ortaya çıkıyor olması amaçlar ve güdülerle ilgili olabilir. Otobiyografik anıların benliğin farklı yanlarıyla, güncel amaçlar ve güdülerle yakından ilişkili olduğu kabul görmüş ve ampirik çalışmalarla desteklenmiştir (Woike, 2008). Amaçlar ve güdülenmelerin geçmişi hatırlama esnasında kişinin dikkatini yönlendirdiği, böylece kişinin güncel amaçlar ve güdülenmelere uygun bilgileri hatırlama sürecinin tetiklendiği düşünülmektedir (Woike ve Polo, 2001). Örneğin, üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada başarı temalı anı hatırlayan kişilerde dışsal güdülenme puanları daha yüksek çıkarken içsel güdülenmenin daha çok duygusal deneyimler içeren anılarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Woike vd., 2003). Bu çalışma hatırlanan anının tematik içeriğinin kişinin güdülenme türü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, anı içeriğinin amaçları ve güdülenmeleri tematik olarak barındırdığı düşüncesiyle uyumludur (Conway, 2005; Conway ve Pleydell-Pearce, 2000; Pillemer vd., 2007; Thorne vd., 2004; Woike vd., 2003).

Bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre öğrenci rolüyle ilişkili olarak anlatılan anı anlatılarında otorite ile ilişki teması da daha sık görülmektedir. Örnek olarak, öğrenci anılarında şu türden anlatılara sıklıkla rastlanmıştır: “*Lise 3. sınıfta çok başarılı bir öğrenciyken bir anda başarımda bir düşüş yaşanmaya başladı. Bunu çoğu hocam umursamazken sınıf hocamız beni yanına çağırdı ve benimle çok güzel bir konuşma*

yaptı. Bana inandığını, ben istersem hayallerimi gerçekleştirebileceğimi söylemişti. Bu anım direkt aklıma gelir.”, “Lise 2. sınıftayken İngilizce hocamız değişmişti ve yeni gelen hocamız yaklaşık iki sayfa olacak şekilde kendimizle ilgili bir yazı yazmamızı ve sonra onu okumamızı söylemişti. O dönemlerde İngilizce seviyem iyi olmadığı için yanlış yaparım diye oldukça kaygılandığımı hatırlıyorum. Yazımı okuduktan sonra hoca gayet anlayışlı şekilde tek tek yanlışlarımı düzeltmişti ve o dersten sonra o tarz ödevlerde daha az kaygılanmıştım.”

Okul ortamında özellikle öğretmen ve öğrenciler arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmakta, bu tür bir ilişkide öğretmen otorite figürü olarak algılanmaktadır. Öğretmen ile kurulan olumlu ilişkiler, öğrencilerin hem öğretmenlerini hem de sınıflarını daha olumlu değerlendirmeleri ile ilişkili bulunmuştur (Filak ve Sheldon, 2003, 2008; Vansteenkiste vd., 2004). Bu bulgular kişilerin öğrenci rolünderken otorite figürleriyle kurdukları ilişkilerin kişi üzerinde ne derece etkili olabildiğini göstermektedir. Bu çalışmada öğrenci rolü ile ilişkili bir anı istendiğinde hem başarı/başarısızlık hem de otorite ile ilişki temalarının ön plana çıkmış olmasında öğretmenlerin öğrencilerin başarılarındaki belirleyici rolü etken olmuş olabilir.

Kişinin iyi bir arkadaş ya da başarılı bir öğrenci olmak gibi farklı sosyal rollerine dair arzuları, yaşamlarında takip ettikleri amaçlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal rollerde ortaya çıkan haller de benliğin birer parçası olduğundan benlik, güdülenme durumları ile sosyal bağlamlar içinde şekillenir (Slotter ve Gardner, 2011). Kişilerin sosyal rolleriyle ilgili güdülenme süreçlerinden bahsederken Öz-Belirleme Kuramı'na başvurmak açıklayıcı olabilir. Öz-Belirleme Kuramı'na göre (Deci ve Ryan, 2000), kişi üç temel psikolojik ihtiyaca yönelik güdülenmekte ve davranışlarını bu ihtiyaçların tatmini için organize etme eğiliminde olmaktadır. Bu üç temel ihtiyaç, otonomi, yeterlilik ve ilişki içinde olmaktır. Otonomi, kişinin davranışları üzerinde etkisi olması ve bunu kabul etmesini ifade ederken yeterlilik ihtiyacı öz-yeterlilik hissini, ilişkililik ihtiyacı ise başkalarıyla etkileşim içinde olma gereksinimini ifade etmektedir. İlişkililik ihtiyacı bağlamında kişinin bir öteki tarafından anlaşıldığını, kabul edildiğini, saygı duyulduğunu, önemsendiğini ve onunla karşılıklılık barındıran bir ilişki içinde bulunduğunu hissedebilmesi, psikolojik olarak bu ihtiyacın tatmin

olabilmesi için önemlidir (Deci ve Ryan, 2000). Üniversite öğrencileri ile yürütülen iki ardıl çalışmanın bulgularına göre yeterlilik ve otonomi ihtiyaçlarının tatmini ile öğrencilerin sınıflarını ve öğretmenlerini değerlendirmeleri arasında olumlu bir ilişki bulunurken, ilişkililik ihtiyacının tatmini ile yalnızca öğretmenlerine yönelik değerlendirmeleri ilişkili bulunmuştur (Filak ve Sheldon, 2003; Filak ve Sheldon, 2008). Öz-Belirleme Kuramı çalışmalarından yola çıkılarak bu üç psikolojik ihtiyacın giderilmesinin içsel güdülenmenin ön plana çıkmasını sağlayacağı, böylece öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha esnek ve keyif verici deneyimler yaşayabilecekleri belirtilerek okuldaki otorite figürlerinin bu ihtiyaçlar konusunda öğrencilere yardımcı olmaları önerilmektedir (Deci, Koestner ve Ryan 1999). Okul ortamında oldukça yoğun bir ilişki içinde olunan öğretmenlerle olan etkileşimlerin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde de etkili olduğu belirtilmiştir (Vansteenkiste vd., 2004). Tüm bu bulgular, öğrenci rolüyle ilişkili anlatılarda neden otorite ile ilişki temasının ön plana çıktığını açıklayabilir.

Kişilerarası, ekonomik veya varoluşsal boyuttaki kuvvetli bir dış tehdidin kişileri kişisel gelişme, duygusal yakınlık ve topluma katkı gibi içsel güdülenme süreçlerinden daha dışsal amaçlara sevk ettiği belirtilmiştir (Sheldon ve Kasser, 2008). Dolayısıyla okul ortamındaki stresli durumlar, başarısızlık hissi ve otorite figürleriyle yaşanan olumsuz deneyimlerin öğrencilerin dışsal güdülenme düzeylerinde rolü olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin güdülenme biçimleri ve öğretmenleri ile ilişkileri arasındaki etkileşimden de doğabilecek olan güvensizlik hissi gibi kaygı uyandıran faktörler de bu durum üzerinde etkili olmaktadır (Sheldon ve Krieger, 2007). Böylece otorite figürleriyle yaşanan etkileşimlerin öğrencilerin güdülenme sürecinde önemli bir etki yaratması, güdülenme süreçlerinin dışavurumu olan temalarda bu ilişkinin kendini ortaya koymasını açıklayabilir. Aynı zamanda öğrencinin öğretmeninden aldığı özerklik desteği, öğrencinin bahsedilen üç temel psikolojik ihtiyacının giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ulstad vd., 2019). Bu durumda öğretmenin bir otorite figürü olarak öğrenciye ne kadar özerklik alanı tanıyacağı öğrencinin psikolojik durumunda, özellikle duygulanımında ve güdülenme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Aynı zamanda öğrenci rolüyle ilgili anı anlatılarında arkadaşlık ilişkisi temasına da rastlanmıştır. Bu anlatılarda merkezdeki unsur, kişinin arkadaş rolünde olması değil anlatının arkadaşlık ilişkisi temasını taşıyor olmasıdır. Bu durum arkadaşlık ilişkisi içinde çalışmanın, kişilerin akademik başarısını artırmasına ve bu yolda onlara ömür boyu eşlik edebilecek bilişsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olmasından kaynaklanıyor olabilir (Wentzel vd., 2018). Böylece kurulan arkadaşlık ilişkileri kişinin öğrenci rolü üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuş olabilir. Dolayısıyla bu anılarda da kişi yine öğrenci rolündedir fakat anının merkezinde bir arkadaşıyla yaşadığı arkadaşlık ilişkisine dair yakınlık, ilgi, destek veya sevgi gibi biriyle bağ kurmaya dair unsurlar yer almaktadır. Bu duruma örnek gösterilebilecek anılarından biri: *“İlkokul 1. sınıfın ilk günüydü. Kendimi en arka sırada buldum. Sanırım korkudan saklanmaya çalışıyordum. O sıra yanıma bir kız geldi ve tanıştık. İlk arkadaşım o oldu. Her sabah okulda onunla karşılaştığımda kendimi işte okuldayım ve arkadaşlarım var, ders dinlemeye hazır olarak görürdüm. Melisa idi adı. O okula gelmediğinde sanki okul üstüme üstüme gelirdi. Tek arkadaşım oydu ve öğretmenim bu durumu fark edip beni sınıfta bir grup içerisine soktu. İşte daha fazla arkadaş edindiğim vakit. Tam anlamıyla okulda bir öğrenci olarak hissetmeye başladım. Ders çalışmak öğrenci demek olabilir ama benim için sosyallik ve arkadaşlık önemliydi.”* Bu anı anlatısında kişi öğrenci rolündedir fakat öğretmeni ve daha öncelikli olarak arkadaşları ile olan ilişkisi anlattığı anının merkezindedir. Belirttiği üzere kişi, arkadaşlarıyla kurduğu temasla birlikte kendini öğrenci rolüyle daha kolay ilişkilendirmeye başlamıştır. Böylece kişinin öğrenci rolüyle ilişkili güdülenme süreçlerini daha iyi yönetebileceği, bu durumun da akademik başarısı üzerinde uzun vadede olumlu bir etkisi olabileceği düşünülebilir.

4.1.2. Arkadaş Rolüyle İlişkili Anılar

Bu çalışmada ayrıca arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatılarında arkadaşlık ilişkisi teması daha sık karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında kodlama kılavuzunun kullanımında, çalışmanın bağlamına daha uygun olacağı düşünülerek ilişki teması olarak ele alınan kategori aile, arkadaş, romantik, otorite ve ötekilerle olması bakımından beş alt gruba ayrılmıştır. Bir anı anlatısının arkadaşlık teması kategorisine

alınması, belirli bir kişiye arkadaşlık ilişkisi bağlamında duygusal yatırım yapıldığını, arada kuvvetli bir etkileşim olduğunu ve bunun belirgin bir şekilde anıya hakim olduğunu ifade etmektedir. Örneğin “*Lisede en yakın arkadaşımın saçları kıvırcıktı fakat okula her gün düzleştirip geliyordu. Bir yılbaşı günü buluşacağımız zaman saçlarının kendi halinde olmasını istemiştım. Çok beğendiğimi söyleyince bir daha da saçlarını düzleştirmedı.*”, “*Okulla birlikte gittiğimiz ilk yurtdışı tatilinde en yakın arkadaşımınla kaldırımda ağlayışımızı hatırlıyorum. Birbirimize içimizi dökmüştük ve aramızdaki bağı çok kuvvetlendirmişti o olay. Aslında eğlenceli bir geceydi, şu an için hiç mantıklı gelmeyecek olaylar için canımızı sıkırmıştık. O günden beri de aramız hiç açılmadı zaten*”. şeklindeki bir anı spesifik olarak arkadaşlık ilişkisi teması etrafında şekillenmiştir. Ancak arkadaşlık rolüne dair anılarda ortaya çıkan tek tema arkadaşlık teması değildir. Diğer temaların arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatılarında bulunma oranı % 28.1 iken bu anıların %1.9’u arkadaşlar dışındaki kişilerle ilişkilerin (aile, romantik, otorite, ötekiler) hakim tema olduğu anlatılardır. Yine de öğrenci rolüyle ilişkili anılarla kıyaslandığında bu anılarda arkadaşlık ilişkisi belirgin ve anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, kişilerin arkadaş rolünderken pek çok deneyimi yaşayabilmeleri ile ilgili olabilir. Buna verilebilecek bir örnek, birinin arkadaş rolü içindeyken yaşadığı bir olay içinde arkadaşları ile beraber olsa da başarıyı merkeze alan bir deneyim yaşayabilecek olmasıdır. Örnek bir anı şu şekildedir: “*Lisede sınıfta hocalarım hep bana kitap okuturdu. Daha düzgün ve daha iyi ses tonum olduğunu söylerlerdi hep. Bir gün yine ben okuyacakken birkaç arkadaşım itiraz etti. Hocam hep ona okutuyorsunuz biz de istiyoruz dediler. Ben de hocama onların da okuması gerekiyor ben yorulduğum zaten demiştim ve hocam onlara okuma sırası verdiğinde okurken anlaşılır değildi. Takip edemiyorduk, kelimeleri yanlış söylüyordu hep ve anlamı olmadığını. Hocaya en iyisi o okusun ben heyecanlandım demişti. Bir daha da bir şey söylemediler.*”

Özetle, arkadaş ve öğrenci rolünderken kişilerin farklı amaçlara yönelik güdülenme süreçleri geliştirdikleri düşünülmektedir. Arkadaş rolündeki amaçlar yakınlık, eğlenme, haz gibi daha içsel, öğrencilik rolündeki amaçlar ise başarı, onay, takdir gibi daha dışsal etkenlere bağlı güdülenme süreçleriyle ilişkilidir (Sheldon ve Elliot, 2000). Kişilerin kendilerini hatırlamaları istenen role dair verilen yönergeler, bu güdülenme

süreçlerini tetiklemiş ve kişiler buna uygun şekilde farklı içeriklerin hakim olduğu anılara daha kolay erişmiş olabilir. Bu düşünceye uygun biçimde katılımcılar kendilerini öğrenci rolü içinde hatırlarken daha çok başarı ve otorite figürleriyle ilişkilerin ön planda olduğu anıları, arkadaş rolü içinde hatırlarken de arkadaşlık ilişkisiyle ilişkili içerikleri ifade etmiştir.

4.2.Farklı Rollerle İlişkili Anıların İşlevsel Farklılıkları

Bu çalışmanın bir başka sorusu, arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anıların otobiyografik bellek işlevlerini barındırmaları bakımından farklılaşıp farklılaşmadıklarıdır. Araştırmanın bulgularına göre arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatıları, öğrenci rolüyle ilişkili anı anlatılarına göre daha fazla benlik işlevi ve sosyal işlevlere sahiptir. Bu bulgular literatürde dikkat çekilen, ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemindeki arkadaşlık ilişkileri ile kimlik oluşumu süreçlerinin arasındaki etkileşim üzerinden tartışılmıştır.

Kimlik oluşumu ergenlik döneminden beliren yetişkinlik dönemine genişleyen ve ömür boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Bu iki dönemin diğer bir ortak özelliği sosyalleşme sürecinin aile üyelerinden çok arkadaş ve akranları içermesidir (Arnett, 2000). Özellikle bu dönemdeki samimi ilişkiler, kimlik gelişimi için faydalı olmaktadır (McNamara Barry vd., 2014). Arkadaşlık ilişkilerinin niteliği ile kimlik oluşturma sürecindeki başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bulguya göre arkadaşlık ilişkisinde hem destek almak hem de çatışmaya girmek benlikte gelişmelere yol açmaktadır (Jones vd., 2014). Bununla uyumlu bir şekilde, kişilerin benlik amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek sosyal ilişkileri seçme ve geliştirme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgu da ilişkilerin benlik üzerindeki yapılandırma gücünü desteklemektedir (Slotter ve Gardner, 2011). Arkadaşlık rolüyle bağlantılı yoldaşlık durumu, kişileri olumsuz deneyimlerin benlik üzerindeki etkisinden korumaktadır (Adams vd., 2011). Yani arkadaşlık ilişkileri, benlik üzerinde hem psikolojik koruyuculuk işlevine hem de yaşamsal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu durum da doğrudan benlikle ilişkili işlevlerin arkadaş rolüyle ilişkili anılar tarafından taşınmasında etkili oluyor olabilir.

İnsan hayatının gelişimsel sürecinde arkadaşlığın nasıl bir rolü olduğu uzun zamandır önemsenen bir konu olmuştur. Beliren yetişkinlik döneminde sosyal destek ihtiyacında artış olduğu ve bu doğrultuda daha derin ve samimi arkadaşlık ilişkilerinin kurulduğu da belirtilmiştir. Destekleyici ilişkilerin psikolojik ve sosyal işlevleri olduğu ifade edilmektedir (Alea ve Bluck, 2007; Galambos vd., 2006). Dolayısıyla akranlar ile sosyalleşme süreçleri benlik gelişimiyle beraber ön plana çıkan bir diğer gelişimsel meseledir. Arkadaş tarafından kabul edilmek ve onaylanmak benliğin oluşum sürecinde kalıcı etkilere sahiptir ve bu ilişkinin öteki ile benlik arasında köprü görevi görerek benliği şekillendirecek güce sahip olduğu düşünülmektedir (Bukowski ve Sippola, 2005). Sosyal etkileşimler için seçilen kişilerle geçirilen vakit boyunca benliğin farklı yanları bağlama özgü olarak şekillenmektedir (Slotter ve Gardner, 2011). Bir kişinin arkadaşından aldığı, karakteriyle ilgili bir yorumun dahi benlik algısında kalıcı bir değişime yol açabileceği düşünülmektedir. Bir arkadaş, kişinin hayatına yeni seçimler, ilgi alanları ve aktiviteler katabilir. Bu tür katkılar, ilişkinin sınırlarının ötesine geçerek kişinin tüm hayatına yayılabilmektedir (Cocking ve Kennett, 1998). Dolayısıyla özellikle bu dönemde benlik gelişimi ve sosyal etkileşimler iç içe geçmiş gibi görünmektedir.

Beliren yetişkinlik döneminde hem kimlik oluşumunun daha gündemde olması hem de akran ilişkilerinin sosyalleşme sürecinde merkezde olması göz önüne alındığında arkadaş rolüne dair anıların, benlik sürekliliğini korumaya yardımcı olarak kimlik oluşum sürecine katkı sağlamakla beraber yeni kişilerle tanışma, var olan ilişkileri güçlendirme, yakın ve derin ilişkiler geliştirme gibi sosyal işlevlere de sahip olduğu düşünülmekte ve arkadaşlık ilişkilerinin hem bireysel hem de sosyal ihtiyaçları karşıladığı ifade edilmektedir (Zarbatany vd., 2004). Literatürdeki bu bulgular ve açıklamalarla uyumlu olarak bu çalışma kapsamında da arkadaşlık rolüyle ilgili anıların sosyal işlevi ile benlik işlevi arasında olumlu yönde kuvvetli bir ilişki saptanmıştır ($r(104) = .537, p < .01$).

Otobiyografik anıların yakınlık işlevi önemli bir sosyal işlev olarak görülmektedir. Genç ve ileri yaşlardaki yetişkinlerin romantik ilişki anılarının yakınlık işlevini araştıran bir çalışmada belirtildiği üzere anının kişi için önem düzeyi ilişkideki

yakınlık ve samimiyet için en belirleyici etken olabilmektedir. Aynı zamanda yakın ilişkilere dair belirgin anıları hatırlamanın, kişi için sevdiği birini zihninde taşıması anlamına geldiği ifade edilmiştir. Zihinde taşımak aynı zamanda benlikle ilişkilendirmek anlamı taşıyor olabilir. Alea ve Bluck (2007), bu tür yakın ilişkiye dair sosyal işlevi olan anıların olumlu duyguları beraberinde getirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca sosyal işleve hizmet edebilecek diğer bir yakın ilişki biçiminin arkadaşlık ilişkisi olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu tez çalışması kapsamında elde edilen bulgular, Alea ve Bluck'ın (2007) ortaya koyduğu görüş ve bulgularla tutarlıdır. Buna göre, aynen romantik ilişki anıları gibi, arkadaş rolüyle ilişkili anılar da sosyal işleve hizmet etmektedir ve öğrenci rolüne kıyasla daha olumlu duygu yüküne sahiptir.

4.3. Anıların Fenomenolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın hipotezlerinden biri arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anıların fenomenolojik özellikler bakımında farklılık göstereceği yönündedir. Elde edilen bulgular hipotezlerimizin bir kısmını desteklemektedir. Buna göre anıların ilişkili olduğu sosyal rollere göre anıların duygusal değerlikleri farklılaşmaktadır. Arkadaşlık anıları öğrencilik anılarına kıyasla daha olumlu anılar olarak değerlendirilmektedir. Sosyal roller anıların temsiliyet değerlendirmelerini de etkilemektedir. Arkadaşlık anıları bireylerin kim olduklarını öğrencilik anılarından daha iyi temsil etmektedir. Öte yandan bulgular, sosyal rollerin anıların canlılığı ve duygusal detayları üzerinde etkileri olabileceğine yönelik hipotezlerimizi desteklememiştir. Aşağıda anıların fenomenolojik özelliklerine ilişkin bu bulgular daha detaylı tartışılmıştır.

Mevcut tez çalışmasının bulgularına göre de arkadaşlık rolüyle ilişkili anılar öğrenci rolüyle ilişkili anılara göre hem daha yüksek düzeyde olumlu duygu içermekte hem de daha fazla sosyal ve benlik işlevleri barındırmaktadır. Ergenlik çağıyla beraber akran ilişkileri kişilerin hayatında ön plana çıkmakta ve arkadaşlarla olan bağlanma biçimleri benlik üzerinde giderek etki sahibi olmaya başlamaktadır. Yapılan araştırmalar, arkadaşlık ilişkisinin niteliksel özelliklerinin ergenlik dönemindeki kişilerin benlik-kimlik oluşumunda ve benlik saygısı düzeylerinde belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymuştur (Wilkinson, 2004). Olumsuz etkileri olabilecek bir deneyim yaşayan

bir kişi eğer yanında yakın ilişki içinde olduğu bir arkadaşı varsa olumsuz etkilerden daha çok korunmaktadır. Eğer yanında yakın bir arkadaşı yoksa stres anında arttığı bilinen kortizol hormonu düzeyi daha fazla artmakta ve sonrasında benlik değerinde daha çok düşüş geręekleşmektedir (Adams vd., 2011). Arkadaşlarla kurulan tatmin edici, dürüstlüğe dayanan doğal etkileşimler psikolojik ihtiyaçların tatminini ve psikolojik iyi oluş düzeyini de olumlu yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Reis vd., 2000). Böylece psikolojik ihtiyaçlar ne kadar karşılık buluyorsa arkadaşlık ilişkisindeki olumlu nitelikler ve kişinin mutluluk düzeyi de o kadar artmaktadır (Demir ve Özdemir, 2010). En yakın ve en iyi arkadaşla yoldaşlık halinin mutluluk için en belirleyici faktör olarak belirtilmesi de (Demir vd., 2007) bu tür bir ilişkinin daha fazla yakınlık iğermesinden ve benlikle daha ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Böylece arkadaşlıkta bulunan desteğin, olumsuz duyguların yerini olumlu duyguların almasını sağlayabileceği düşünülebilir. Bu olası ilişki işlevsel bağlamda incelendiğinde benlik işlevi ile olumlu duygu iğerme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ($r(104) = .138, p > .05$) sosyal işlev düzeyi ile olumlu duygu iğerme düzeyi arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur ($r(104) = .211, p < .05$).

Bu iki role ait anı anlatılarındaki duygu değerliği farklılığının sebeplerinden bir diğeri daha önce tartışıldığı gibi farklı güdülenme türlerinin aktif olmasıyla da ilişkili olabilir. Beliren yetişkinlik döneminde kişiler, önceki dönemlere göre çok çeşitli ortamlara ve çok sayıda sosyal rol içerisine girmekte ve her bir rolün toplum tarafından belirlenen talepleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bireysel amaçlar daha çok başarı, toplumsal amaçlar ise yakınlık ihtiyacı ile ilişkilendirilmiştir (Woike vd., 2003). Bireysel ve toplumsal rollerin otobiyografik anlatılar içinde nasıl kodlanacağını ortaya koyan bir kılavuzda da başarı teması bireysel temalar içinde yer alırken arkadaşlık, partnerlik gibi ilişkisel temalara toplumsal temalar içerisinde yer verilmiştir (Alea ve Bluck, 2007; McAdams, 2001). Bu bağlamda öğrencilik ve çalışan rolü gibi daha çok bireyselliğin ön planda olduğu roller bireysel başarı ihtiyacı, arkadaşlık veya partner gibi ilişki içinde olmanın ön planda olduğu roller ise yakınlık ihtiyacı ile birlikte ele alınmıştır. Toplumsal amaçlara güdülenme eğilimi daha fazla olan kişilerin psikolojik iyi oluş ve tatmin düzeyleri daha yüksek bulunurken bu durumun paylaşıma ve ilişkiye

dayalı amaçlarından daha fazla keyif alınmasından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir (Sheldon ve Cooper, 2008). Arkadaşlık rolünün paylaşıma ve karşılıklılığa dayanan doğasının ve içsel güdülenme ile ilişkili olmasının bu role ait anılardaki olumlu duygu yükünü açıklayabileceği düşünülebilir. Mevcut tez çalışmasının analiz sonuçlarından elde edilen, arkadaşlık rolüyle ilgili anılardaki duyguların daha olumlu olmasına dair bu bulgu, belirtildiği gibi literatürdeki güdülenme üzerine bulgularla uyumludur. Paylaşıma ve ilişki içinde olmaya dayalı amaçlara eğilimli olmanın psikolojik iyi oluş ile ve psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilişkisi olduğu belirtilmektedir. Bu durumda kişilerin ilişkisel amaçlardan daha fazla keyif almalarının etkili olabileceği düşünülmektedir (Sheldon ve Cooper, 2008).

İçsel güdülenmenin ön planda olduğu durumlarda dışsal baskılar, ödüller, teşvikler yerini ilgi ve keyif gibi tamamen içsel hazlara bırakmaktadır. Bu durumda bir öğrenci güdülenme türüne göre merakla ve ilgiyle veya öğretmenin onayını almak için ödevini yapıyor olabilir (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin hangi eğilime sahip olduğu aldığı keyif, tatmin olma düzeyi ve mutluluk gibi olumlu duygularının yoğunluğu üzerinde belirleyici olabilir. Arkadaşlık ilişkilerinde de haz gibi içsel güdülenmeler kadar öğretmen ve ebeveynlerin ya da akran grubunun onayını almak gibi dışsal amaçların da etkili olabileceği düşünülmektedir (Ojanen vd., 2010). Dolayısıyla her iki rolde de kişi nasıl güdülendiğine bağlı olarak farklı duygular içinde olabilir. Bu çalışma kapsamında da her iki role ait anılarda hem olumlu hem de olumsuz duyguların yer aldığı ancak daha çok içsel güdülenme içerdiği düşünülen arkadaş rolüne ait anılarda olumlu duygu düzeyi daha yüksekken dışsal güdülenmenin ön planda olduğu düşünülen öğrenci rolüne ait anılarda olumsuz duygu düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Finansal başarı, dış görünüş ve sosyal olarak tanınırlık gibi istekler dışsal güdülenme ile ilişkilendirilmekte, bu durum başkaları tarafından beğenilme, iyi değerlendirilme gibi beklentilerin dışsal ödül odaklı olmasıyla açıklanmaktadır (Sheldon ve Kasser, 2008). Bu bulgular göz önüne alındığında kişilerin öğrenci rolündeyken dışarıdan (aile üyeleri ve öğretmen gibi otorite figürleri) umulan onay isteği de dışsal ödül olarak ele alınabilir. Bu tür dışsal ödüllere bağlılık düşük psikolojik iyi oluş ile ilişkili

bulunmuştur. Maddi değerlere bağlılığın düşük düzeyde yaşam gücü, kendini gerçekleştirme ve mutlulukla; yüksek düzeyde kaygı, fiziksel belirti ve mutsuzluk ile ilişkili olduğu görülmektedir (Kasser ve Ahuvia, 2002). Başarı/başarısızlık temasının öğrenci rolüyle hatırlanan anılarda daha yüksek olması ve bu anılarda olumsuz duygu düzeyinin de daha yüksek çıkmış olması bu bağlamda açıklanabilir.

İki role ait anıların olumlu ve olumsuz duygu düzeyleri bakımından farklılaşmasını açıklayabilecek bir diğer yaklaşım, olası olumluluk yanlılığı (positivity bias) olabilir (Walker, Skowronski ve Thompson, 2003). Kişisel deneyimleri hatırlama eylemi, otobiyografik anılar üzerinde bir yeniden yapılandırma sürecini içermektedir. Bu yeniden üretim sürecinde çeşitli çarpıtma ve hataların bulunduğu üzerinde durulmaktadır (Holland ve Kensinger, 2010; Wilson ve Ross, 2001). Bu sürecin otobiyografik belleğin verimini ve işlev düzeyini artıran uyumsal özellikler barındırdığı düşünülmektedir (Conway vd., 2004; Schacter vd., 2011). Böylece anı daha işlevsel bir şekilde yeniden ortaya çıkacaktır. Örneğin, genç ve orta yaştaki kişilerin geçmişteki benliklerini şimdikinden daha az tercih edilir ve daha olumsuz olarak değerlendirdikleri bildirilmiştir (Wilson ve Ross, 2001). Gelişimsel sürecin tüm evrelerinde kişilerin güncel amaçları da hatırlama süreçlerindeki pozitif yanlılığı belirleyebilmektedir (Kennedy vd., 2004). Dolayısıyla şimdiki benliklerini daha olumlu değerlendirme yoluyla kişi, benlik saygısını koruyabilir. Yani kişilerin şimdiki benliklerini daha olumlu değerlendirme eğilimleri vardır. Bu bulgular ışığında, arkadaş rolüyle ilişkili anıların diğer anı türüne göre hem daha fazla benlik işlevine hizmet etmesi hem de daha olumlu duygular içermesi beraber düşünüldüğünde bu durumun olası nedenlerinden biri benlik saygısını sürdürme ve yükseltme eğilimiyle ilişkili olabilir.

Fenomenolojik özelliklerin karşılaştırılmasına dair bir diğer bulguya göre arkadaş rolü anıları kişileri öğrenci rolü anılarına göre daha fazla temsil etmektedir. Bu bulgu da yine olumluluk yanlılığı ve arkadaş rolü anılarının daha fazla benlik işlevine sahip olması üzerinden düşünülebilir. Buna göre, katılımcılar olumlu anılarının kendilerini daha fazla temsil ettiğine inanma eğiliminde olabilir. Benlik sürekliliğinde rol oynayan

bu anılar kişilerin inançlarını, bakış açılarını, hayatı algılama biçimlerini yani benlikleriyle bütünleşmiş unsurları daha fazla temsil ediyor olabilir.

Beklentilerimizin aksine anıların canlılığı ve duygusal özellikleri sosyal rollere göre farklılık göstermemektedir. Bazı çalışmalar olumlu anıların olumsuz anılara kıyasla daha canlı ve detaylı hatırlandığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada her ne kadar arkadaşlık anıları öğrencilik anılarına daha olumlu anılar olarak algılansa da duygusal değerlikteki bu farklılık anıların canlılığına ve duygusal detaylara yansımamıştır. Aslında olumlu ve olumsuz olarak algılanan anıların fenomenolojik özellikleri hakkında literatürde de birbiriyle çelişen bulgular mevcuttur. Bunun nedeninin her anının kişinin benliğine aynı yakınlıkta olmamasından kaynaklanabileceği, bu etkenin elde edilen bulgular üzerinde etkisi olabileceği belirtilmiştir (D'Argembeau ve Van der Linden, 2008). Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre arkadaş rolü anıları kişiler için daha merkezi öneme sahip, daha olumlu ve işlevsel açıdan daha farklı bir konumda olmasına rağmen anının fenomenolojik bakımdan bir fark göstermemesi, tüm arkadaş rolü anılarının kişinin benliğini temsil etme düzeyinin aynı derecede olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Anıların Merkezilik ve Önemleri Bakımından Karşılaştırılması

Bu çalışmanın amaçlarından bir diğeri arkadaş ve öğrenci rolüyle ilişkili anıların kişilerin yaşam öykülerindeki merkeziliğini ve önem düzeyini saptamaktır. Elde edilen bulgulara göre arkadaş rolüyle ilişkili anılar kişiler için daha fazla referans noktası olma niteliği taşımakta ve kişiler bu anıları kimlikleriyle daha fazla ilişkilendirmektedir. Bir olayı referans noktası olarak almak, o olaydaki deneyimler üzerinden inançlar ve beklentiler geliştirmeyi ve gelecek olayları bu yeni kavrayışla algılamayı ifade etmektedir (Berntsen ve Rubin, 2006). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında benlik işlevi taşıdığı görülen arkadaşlık rolü anılarının kişi tarafından aynı zamanda yaşam öyküsünde bir referans noktası olarak algılanması bu tür bir ilişki içindeyken edinilen deneyimlerin kalıcı etkilerini gösteriyor olabilir. Aynı zamanda arkadaş rolüyle ilgili anıların kişiler tarafından kimliklerinin bir parçası olarak

algılanması, bu anıların benlik ile ne kadar ilişkili olduğunun başka bir göstergesi olarak ele alınabilir.

İnsanların arkadaş rolüyle ilgili anılarını referans noktası olarak belirtmeleri ise bu anıları referans alarak benlikleriyle ilgili farkındalık geliştirdikleri ya da önemli kararlar aldıkları anılar olmasından kaynaklanıyor olabilir. Arkadaş rolünde oldukları bir anda, örneğin aldıkları ya da karşı tarafa sağladıkları destek yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde, önemli durumlarda hatırlayacakları, benlik algılarına kalıcı olarak işlenmiş bir deneyimi barındırıyor olabilir.

Arkadaş ve öğrenci rolüne ait hatırlanan anılar, kişilerin yaşam öyküsünde bir dönüm noktası olmaları bakımından farklılaşmamaktadır. Bir olayın dönüm noktası olarak algılanması, bu olayın kişinin yaşam öyküsünde yeni bir başlangıca yol açacak kadar etki bırakan bir deneyim olması anlamını taşır (Pillemer, 1998). Her iki sosyal role ait deneyimlerin bu etkiye yol açmak konusunda farklılaşmaması katılımcıların yer aldığı gelişimsel dönemde her iki rolün de ön planda olmasından ve her iki rol içerisinde de geleceklerine yön verecek bir değişim yaşayabilecek olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.5. Anıların Belirtilen Rol ile İlişki Düzeylerinin Kıyaslanması

Çalışma kapsamında, katılımcıların anlattıkları anıları kendilerini içinde düşünmeleri istenen sosyal roller ile ne kadar ilişkili buldukları da incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların öğrenci rolüyle tetiklenen anılarına kıyasla, arkadaş rolü ile tetiklenen anılarının istenen rolle daha yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, katılımcıların arkadaş rolüyle ilişkili anılarına daha kolay erişebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle öğrenci rolüyle ilişkili anılar arkadaş rolüyle ilişkili anılara göre daha az kimlikle ilişkilendiği ve hayatlarında bir referans noktası haline gelme ihtimali elde edilen bulgulara göre daha düşük olduğu için bu anılara erişim zorlaşıyor ve bu sebeple kişiler bu rolle ilişkisi biraz daha dolaylı olan anılarını getiriyor olabilir.

Bu bulguyu anlamaya yardımcı olacak bir diğer açıklama duyguların dağılımı ile ilgili olabilir. Çalışmamızın bulgularına göre arkadaşlık ilişkilerinin olumlu duygular taşıma potansiyeli daha yüksek olmaktadır ve bu bulgu, literatürdeki diğer çalışmalarla da uyumludur (Deci ve Ryan, 2000; Demir vd., 2007). Tipik olarak, olumlu deneyim ve duygular barındıran anıların daha erişilebilir olduğu öne sürülmektedir (Bohanek vd., 2005). Aynı zamanda kişilerin şimdiki benliklerini daha olumlu değerlendirme eğilimleri (Wilson ve Ross, 2001) ve arkadaşlık ilişkilerinin de benlik üzerindeki etkisi göz önüne alındığında (Wilkinson, 2004) arkadaş rolüyle ilişkili olumlu anıların daha erişilebilir olması anlaşılabilir.

4.6.Sonuç ve Araştırmanın Önemi

Bu tez çalışmasının temel hipotezlerinden biri, kişinin öğrenci ve arkadaş rolleriyle ilişkilendirdiği anıların birbirinden farklı otobiyografik bellek işlevlerine sahip olacağıdır. Elde edilen bulgulara göre arkadaş rolüyle ilişkilendirilmiş olan anılar öğrenci rolüyle ilişkilendirilen anılara göre benlik işlevine ve sosyal işleve daha fazla sahiptir. Yani kişiler sosyal ilişkiler kurmak, sürdürmek, ilişkideki yakınlığı artırmak ve benlik sürekliliklerini korumak, benlik değerlerini yükseltmek gibi amaçlarla bu anıları hatırlamaktadır. Bu şekilde arkadaşlık rolünderken yaşadığımız bazı deneyimleri özellikle benlik süreçlerine katkı sunması ve sosyalizasyon sürecimizi kolaylaştırması için hatırlıyoruz olabiliriz. Dolayısıyla otobiyografik anıları bireylerin benlik gelişimi ve sosyalizasyon süreçleri ile birlikte düşünmek neden bazı anıların daha erişilebilir olduğunu anlamak konusunda yardımcı olabilir.

Elde edilen bir başka bulgu bu iki rolle ilişkili anı anlatılarının içerik bakımından farklılaşması yönündedir. Buna göre arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatıları, arkadaşlık ilişkisiyle ilişkili deneyimleri (yakınlık, paylaşım, özel bir bağ kurmak vb.) tematik olarak daha fazla ön plana almaktadır. Öğrenci rolüyle ilişkilendirilen anı anlatılarında ise başarı/başarısızlık deneyimleri ve otorite ile kurulan ilişkilere ait dinamikler hakim tema olarak daha fazla gözlemlenmiştir. Bu bulgu, farklı sosyal rollerimizle ilişkilendirdiğimiz anıları incelemenin anıların belleğimizde nasıl organize olduğunu anlayabilmek açısından yol gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre arkadaş rolüyle ilişkili anı anlatıları kişiler için hayatlarında referans noktası olarak belirledikleri deneyimleri daha fazla barındırmakta yani kişiler bu anıları dayanak olarak kullanmaktadır. Aynı zamanda arkadaş rolünde oldukları anılarını kimlikleriyle daha fazla ilişkilendirmektedir. Arkadaş rolüyle ve öğrenci rolüyle ilişkilendirilmiş olan anıların, kişilerin hayatlarında bir dönüm noktasını barındırması bakımında farklılaşmadıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın tüm bulguları bütüncül bir şekilde ele alındığında mevcut tez çalışmasının, sosyal rollerin hem yaşam öykümüzde hem de belleğimizdeki konum ve etkilerini, benlik ve bellek etkileşimini ve otobiyografik anılarımızın işlevsel olarak hayatımızda nasıl bir yeri olduğunu anlamamız konusunda bir katkı sunabileceği umulmaktadır. Sosyal rollere ilişkin anıları mevcut çalışmanın değişkenleri üzerinden inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu tez çalışmasının daha kapsamlı çalışmalar için bir başlangıç niteliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın klinik psikoloji alanına da katkı sunması umulmuştur. Anılar hem günlük hayatta hem de klinik psikoloji alanında sıkça başvuru alan, kişileri tanıma aracıdır. Deneyimleri anlamlandırma, onlardan ders çıkarma ve bu deneyimleri var olan benlik bilgisine dahil edebilme kapasitesini geliştirmek tüm psikoterapilerde hedef edinilen bir kazanımdır (Blagov ve Singer, 2004). Hayatın hatırlanan detaylı parçaları, kişi üzerinde psikolojik etkiler oluşturmakta ve özellikle klinisyenler tarafından psikoterapötik süreç açısından önemli görülmektedir. (Pillemer, 1992). Dolayısıyla hangi anıların ne şekilde ve ne kadar detaylı hatırlandığı gibi özellikleri anlaşılması önemli görünen konulardandır. Psikoterapistler, danışanların yaşam öykülerine entegre olamayan kopuk parçaları anlamlandırmalarına alan açarak daha bütüncül bir öykü oluşturmalarına yardımcı olabilir (Singer ve ark., 2013). Yaşam öyküsü içerisinde kişinin içinde yer aldığı sosyal rollere ait anıların bellek özelliklerini anlamak bu süreçte katkı sağlayabilir. Örneğin, anlatı bütünlüğü ile olumlu psikolojik sonuçlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bilinmektedir (Adler, Wagner, ve McAdams, 2007). Bu durumda bir psikoterapist bütüncül ve detaylı olmayan arkadaş rolü anıları üzerinde çalışmanın kişinin benlik gelişimi için önemli olabileceğini göz önünde bulundurabilir. Çünkü bu anıların kişinin kimliğiyle ve benlik algısıyla

doğrudan bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Aynı şekilde danışanın öğrenci rolünde olduğu bir anıyı dinlerken başarı / başarısızlık deneyimleri ve kişinin okul ortamındaki otorite figürleriyle yaşadığı ilişki dinamikleri araştırma yoluna gidebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, psikoterapistlerin arkadaşlık ve öğrencilik anıları dinlerken bunların kişinin benliğiyle ilişki düzeyini, anlatmasındaki ve hatırlamasındaki olası işlevsellik durumunu ve olası duygu düzeylerini değerlendirebilmesi için bir katkı sunabilir.

4.7.Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Mevcut tez çalışmasının sınırlılıklarından biri katılımcıların yalnızca üniversite öğrencilerinden oluşması ve erkek katılımcı sayısının oldukça düşük olması olabilir. Benzer çalışmaların farklı veya daha geniş örneklerle gerçekleştirilmesi ve kadın katılımcılarla erkek katılımcıların yakın sayıda olması yoluyla, elde edilen bulgular daha genellenebilir hale gelebilir. Bir diğer sınırlılık çalışmanın verilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi olarak toplanmış olması olabilir. Çünkü katılımcıların öz bildirim ölçek maddelerini yanıtlarken anlamadıkları ya da süreçle ilgili sormak istedikleri bir durum olduğunda araştırmacıyla iletişim kurmadan devam etmişlerdir. Bu durum bazı maddelerin anlaşılmasında cevaplanmasına yol açmış olabilir.

Bu tez çalışması kapsamında mevcut literatüre dayanak öğrenci ve arkadaş rolleri ele alınmıştır. İleriki çalışmalarda farklı sosyal rollerle ilişkilendirilen anı anlatılarının incelenerek kıyaslanması sosyal rollerimiz ile otobiyografik bellek süreçleri arasındaki ilişkiyi anlamak konusunda daha aydınlatıcı olabilir. Aynı zamanda bu iki rolle ilişkili anılar incelenirken yalnızca içerik bakımından kodlanarak kıyaslanmış olmaları da bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Başka çalışmalarda kodlamaya farklı değişkenler de dahil edilerek araştırma genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, R. E., Santo, J. B., ve Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47(6), 1786-1791.
- Addis, D. R., ve Tippett, L. J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12(1), 56–74.
- Adler, J. M., Wagner, J. W., ve McAdams, D. P. (2007). Personality and the coherence of psychotherapy narratives. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1179-1198.
- Alea, N., ve Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 165-178.
- Alea, N., ve Bluck, S. (2007). I'll keep you in mind: The intimacy function of autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology*, 21(8), 1091-1111.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Berntsen, D., ve Rubin, D. C. (2006). The centrality of event scale: A measure of integrating a trauma into one's identity and its relation to post-traumatic stress disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44(2), 219-231.
- Blagov, P. S., ve Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72(3), 481-511.

- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, *11*(2), 113-123.
- Bluck, S., ve Alea, N. (2002). Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? J. D. Webster ve B. K. Haight (Ed.), *Critical advances in reminiscence work: From theory to application* (s. 61–7) içinde. Springer Publishing Company.
- Bluck, S., ve Alea, N. (2008). Remembering being me: The self continuity function of autobiographical memory in younger and older adults. F. Sani (Ed.), *Self continuity: Individual and collective perspectives* (s. 55–70) içinde. Psychology Press.
- Bluck, S., ve Alea, N. (2011). Crafting the TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory*, *19*(5), 470-486.
- Bluck, S., Alea, N., ve Demiray, B. (2010). You Get What You Need: The Psychosocial Functions of Remembering. J. H. Mace (Ed.), *The Act of Remembering* (s. 284-307) içinde. Wiley-Blackwell.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T., ve Rubin, D. C. (2005). A TALE of Three Functions: The Self-Reported Uses of Autobiographical Memory. *Social Cognition*, *23*(1), 91-117.
- Bluck, S., Baron, J. M., Ainsworth, S. A., Gesselman, A. N., ve Gold, K. L. (2013). Eliciting Empathy for Adults in Chronic Pain through Autobiographical Memory Sharing: Empathy and memory. *Applied Cognitive Psychology*, *27*(1), 81-90.
- Bluck, S., ve Habermas, T. (2000). The life story schema. *Motivation and emotion*, *24*(2), 121-147.

- Bluck, S., ve Liao, H. W. (2013). I was therefore I am: Creating self-continuity through remembering our personal past. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*, 1(1), 7-12.
- Bohanek, J. G., Fivush, R., ve Walker, E. (2005). Memories of positive and negative emotional events. *Applied Cognitive Psychology*, 19(1), 51-66.
- Bordens, S. ve Horowitz, K. I. (2008). *Social Psychology*. Freeload Press.
- Boyacıoğlu, İ., ve Aktaş, Ç. (2018). Olayların Merkeziliği Ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 17-26.
- Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical Memory* (1. Baskı, s. 25-49) içinde. Cambridge University Press.
- Bruce, D. (1985). The how and why of ecological memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(1), 78
- Bukowski, W. M., ve Sippola, L. K. (2005). Friendship and development: Putting the most human relationship in its place. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 91-98.
- Cocking, D., ve Kennett, J. (1998). Friendship and the Self. *Ethics*, 108(3), 502-527.
- Coman, A., ve Hirst, W. (2015). Social identity and socially shared retrieval-induced forgetting: The effects of group membership. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 717.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53(4), 594-628.

- Conway, M. A., ve Holmes, A. (2004). Psychosocial Stages and the Accessibility of Autobiographical Memories Across the Life Cycle. *Journal of Personality*, 72(3), 461-480.
- Conway, M. A., ve Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288.
- Conway, M. A., Singer, J. A., ve Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, 22(5), 491-529.
- Curci, A., ve Luminet, O. (2006). Follow-up of a cross-national comparison on flashbulb and event memory for the September 11th attacks. *Memory*, 14(3), 329-344.
- D'argembeau, A., ve Van der Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self enhancement and the phenomenology of autobiographical memory. *Memory*, 16(5), 538-547.
- Deci, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-700.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, M., ve Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 243-259.

- Demir, M., Özdemir, M., ve Weitekamp, L. A. (2007). Looking to happy tomorrows with friends: Best and close friendships as they predict happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 243-271.
- Erikson, E. H., ve Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (genişletilmiş baskı)*. WW Norton ve Company.
- Filak, V. F., ve Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.
- Filak, V. F., ve Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 559-582.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., ve Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365.
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(131), 1-17.
- Habermas, T., ve Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.

- Harris, C. B., Rasmussen, A. S., ve Berntsen, D. (2014). The functions of autobiographical memory: An integrative approach. *Memory*, 22(5), 559-581.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A., ve Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9(4), 835-853.
- Harter, S., ve Monsour, A. (1992). Development analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental psychology*, 28(2), 251.
- Helman, J. A., German, T. P., ve Klein, S. B. (2005). Impaired Self-Recognition from Recent Photographs in a Case of Late-Stage Alzheimer's Disease. *Social Cognition*, 23(1), 118-124.
- Holland, A. C., ve Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7(1), 88-131.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 367-393.
- Jones, R. M., Vaterlaus, J. M., Jackson, M. A., ve Morrill, T. B. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation: Young adult friendships and psychological development. *Personal Relationships*, 21(1), 51-67.
- Kasser, T., ve Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137-146.

- Kennedy, Q., Mather, M., ve Carstensen, L. L. (2004). The Role of Motivation in the Age-Related Positivity Effect in Autobiographical Memory. *Psychological Science*, 15(3), 208-214.
- Luminet, O., ve Curci, A. (2009). The 9/11 attacks inside and outside the US: Testing four models of flashbulb memory formation across groups and the specific effects of social identity. *Memory*, 17(7), 742-759.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2018). Narrative Identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359-372.
- McConnell, A. R. (2011). The multiple self-aspects framework: Self-concept representation and its implications. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 3-27.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., ve Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.
- Barry, C. M., Madsen, S. D., ve DeGrace, A. (2016). Growing up with a little help from their friends in emerging adulthood. J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford handbook of emerging adulthood* (s. 215–229) içinde. Oxford University Press.
- Mutlutürk, A., ve Tekcan, A. İ. (2016). Remembering and telling self-consistent and self discrepant memories. *Memory*, 24(4), 513-525.

- Neisser, U. (1986). Nested structure in autobiographical memory. D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (1. Baskı, s. 71-81) içinde. Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1(1), 35-59.
- Neisser, U. (1997). The ecological study of memory. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 352(1362), 1697-1701.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Nordenmark, M. (2004). Multiple social roles and well-being: A longitudinal test of the role stress theory and the role expansion theory. *Acta Sociologica*, 47(2), 115-126.
- Ojanen, T., Sijtsema, J. J., Hawley, P. H., ve Little, T. D. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation in early adolescents' friendship development: Friendship selection, influence, and prospective friendship quality. *Journal of Adolescence*, 33(6), 837-851.
- Öner, S., ve Gülgöz, S. (2018). Remembering successes and failures: Rehearsal characteristics influence recollection and distancing. *Journal of Cognitive Psychology*, 30(2), 207-221.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127(5), 651-672.

- Pasupathi, M., Mansour, E., ve Brubaker, J. R. (2007). Developing a Life Story: Constructing Relations between Self and Experience in Autobiographical Narratives. *Human Development*, 50(2-3), 85-110.
- Pillemer, D. B. (1992). Remembering personal circumstances: A functional analysis. E. Winograd ve U. Neisser (Ed.), *Affect and Accuracy in Recall* (1. Baskı, s. 236-264) içinde. Cambridge University Press.
- Pillemer, D. B. (1998). Momentous events, vivid memories. In *Momentous events, vivid memories*. Harvard University Press.
- Pillemer, D. B. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193-202.
- Pillemer, D. B., Ivcevic, Z., Gooze, R. A., ve Collins, K. A. (2007). Self-esteem memories: Feeling good about achievement success, feeling bad about relationship distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(9), 1292-1305.
- Pohl, R. F., Bender, M., ve Lachmann, G. (2005). Autobiographical memory and social skills of men and women. *Applied Cognitive Psychology*, 19(6), 745-759.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., ve Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Roberts, B. W., ve Donahue, E. M. (1994). One Personality, Multiple Selves: Integrating Personality and Social Roles. *Journal of Personality*, 62(2), 199-218.

- Rose Addis, D., ve Tippett, L. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12(1), 56-74.
- Rubin, D. C. (2005). A basic-systems approach to autobiographical memory. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 79-83.
- Rubin, D. C., Schrauf, R. W., Gulgoz, S., ve Naka, M. (2007). Cross-cultural variability of component processes in autobiographical remembering: Japan, Turkey, and the USA. *Memory*, 15(5), 536-547.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sahdra, B., ve Ross, M. (2007). Group identification and historical memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 384-395.
- Schacter, D. L., Guerin, S. A., ve St. Jacques, P. L. (2011). Memory distortion: An adaptive perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 467-474.
- Sedikides, C., Gaertner, L., Luke, M. A., O'Mara, E. M., ve Gebauer, J. E. (2013). A three-tier hierarchy of self-potency. *Advances in experimental social psychology* (C. 48, s. 235-295) içinde. Elsevier.
- Sheldon, K. M., ve Cooper, M. L. (2008). Goal striving within agentic and communal roles: Separate but functionally similar pathways to enhanced well-being. *Journal of Personality*, 76(3), 415-448.
- Sheldon, K. M., ve Elliot, A. J. (2000). Personal goals in social roles: Divergences and convergences across roles and levels of analysis. *Journal of Personality*, 68(1), 51-84.

- Sheldon, K. M., ve Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32(1), 37-45.
- Sheldon, K. M., ve Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883-897.
- Singer, J. A., Blagov, P., Berry, M., ve Oost, K. M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 569-582.
- Skowronski, J. J., Betz, A. L., Thompson, C. P., ve Shannon, L. (1991). Social memory in everyday life: Recall of self-events and other-events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 831-843.
- Slotter, E. B., ve Gardner, W. L. (2011). Can you help me become the “me” i want to be? The role of goal pursuit in friendship formation. *Self and Identity*, 10(2), 231-247.
- Stets, J. E., ve Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82(3), 171-177.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (C. 5, s. 481-498) içinde. Boston MA: pearson.
- Thorne, A., ve McLean, K. C. (2001). Manual for coding events in self-defining memories. *Unpublished manuscript, University of California, Santa Cruz*, 11(4), 235-250.

- Thorne, A., ve McLean, K. C. (2002). Gendered reminiscence practices and self definition in late adolescence. *Sex Roles*, 46(9), 267-277.
- Thorne, A., McLean, K. C., ve Lawrence, A. M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence. *Journal of Personality*, 72(3), 513-542.
- Tulving, E. (1972). 12. Episodic and semantic memory. *Organization of memory*. E. Tulving, W. Donaldson (Ed.), *Organization of memory* (s. 381-403) içinde. Academy Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26(1), 1-12.
- Tulving, E. (1989). Memory: Performance, knowledge, and experience. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1(1), 3-26.
- Tulving, E. (1993). What is episodic memory?. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 67-70.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., ve Deci, E. L. (2019). The role of students' and teachers' ratings of autonomous motivation in a self-determination theory model predicting participation in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1086-1101.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., ve Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- Walker, W. R., Skowronski, J. J., ve Thompson, C. P. (2003). Life is pleasant-and memory helps to keep it that way!. *Review of General Psychology*, 7(2), 203-210.
- Waters, T. E. A. (2014). Relations between the functions of autobiographical memory and psychological wellbeing. *Memory*, 22(3), 265-275.
- Watt, L. M., ve Wong, P. T. P. (1991). A taxonomy of reminiscence and therapeutic implications. *Journal of Gerontological Social Work*, 16(1-2), 37-57.
- Webster, J. D. (1993). Construction and Validation of the Reminiscence Functions Scale. *Journal of Gerontology*, 48(5), 256-262.
- Webster, J. D. (1997). The Reminiscence functions scale: A replication. *The International Journal of Aging and Human Development*, 44(2), 137-148.
- Webster, J. D. (2003). The reminiscence circumplex and autobiographical memory functions. *Memory*, 11(2), 203-215.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., ve Scalise, N. R. (2018). Do friendships afford academic benefits? A meta-analytic study. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1241-1267.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493.

- Wilson, A. E., ve Ross, M. (2001). From chump to champ: People's appraisals of their earlier and present selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 572-584.
- Woike, B. A. (2008). A Functional framework for the influence of implicit and explicit motives on autobiographical memory. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 99-117.
- Woike, B., Mcleod, S., ve Goggin, M. (2003). Implicit and explicit motives influence accessibility to different autobiographical knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1046-1055.
- Woike, B., ve Polo, M. (2001). Motive-related memories: Content, structure, and affect. *Journal of Personality*, 69(3), 391-415.
- Wood, D., ve Roberts, B. W. (2006). Cross-sectional and longitudinal tests of the personality and role identity structural model (PRISM). *Journal of Personality*, 74(3), 779-810.
- Zarbatany, L., Conley, R., ve Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 299-310.

EKLER

EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

F. Büşra Erbil

Dr. Aysu Mutlutürk

Bu çalışma; İstanbul Medipol Üniversitesi'nde Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı Tez Öğrencisi olan F. Büşra Erbil tarafından Dr. Öğretim Ü. Aysu Mutlutürk danışmanlığında, otobiyografik anıların nasıl hatırlandığını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla, sizden bazı otobiyografik anılar hatırlamanız ve bu anılarla ilgili anket sorularını yanıtlamanız istenecektir. Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır. Toplanan veriler yayın amaçlı kullanılacaktır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Adınız da dahil olmak üzere kimliğinizi belli edecek herhangi bir bilgiyi vermeniz talep edilmeyecektir. Çalışmanın toplam süresi yaklaşık olarak 30 dakikadır.

Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir aşamasında sebep göstermeden çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz; bu durumda o ana kadar sizden toplanmış olan tüm veriler imha edilecektir. Araştırmaya katılımınız karşılığında deneyin sonunda seçeceğiniz bir dersten 1 puan alacaksınız. Çalışmanın sonunda size araştırma hakkında daha detaylı bilgiler sunulacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı siz de çalışmanın sonunda yukarıda belirtilen e-posta adresleri yoluyla bize yöneltebilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak için, lütfen aşağıdaki "Onay Formu"nu doldurunuz:

- Araştırma hakkındaki bilgilendirmeyi okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- Çalışmaya katılmak istemiyorum.

EK 2. ANI HATIRLAMA GÖREVİ

Arkadaş Rolüyle İlişkili Anı Yazma Yönergesi

Bu çalışmada sizden bazı sosyal kimlik rolleriyle ilişkili anılarınızı hatırlamanızı rica edeceğiz. Sizden istediğimiz, **başı-sonu belli, doğrudan sizinle ilgili ve tekrarlamayan** bir anınızı olabildiğince detaylı biçimde bir kaç paragrafta yazmanızdır. Bu anı, **son bir yıldan daha önceki** bir olaya ilişkin olmalıdır.

İlk aşamada, kendinizi “arkadaş” rolünüzle düşünmenizi ve aklınıza gelen ilk anıyı aşağıdaki boşluğa yazmanızı istiyoruz.

Kendimi bir **arkadaş** olarak düşündüğümde aklıma gelen ilk anı:

Öğrenci Rolüyle İlişkili Anı Yazma Yönergesi

Bu çalışmada sizden bazı sosyal kimlik rolleriyle ilişkili anılarınızı hatırlamanızı rica edeceğiz. Sizden istediğimiz, **başı-sonu belli, doğrudan sizinle ilgili ve tekrarlamayan** bir anınızı olabildiğince detaylı biçimde bir kaç paragrafta yazmanızdır. Bu anı, **son bir yıldan daha önceki** bir olaya ilişkin olmalıdır.

İlk aşamada, kendinizi “öğrenci” rolünüzle düşünmenizi ve aklınıza gelen ilk anıyı aşağıdaki boşluğa yazmanızı istiyoruz.

Kendimi bir **öğrenci** olarak düşündüğümde aklıma gelen ilk anı:

EK 3. OLAYLARIN MERKEZİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Şimdi yazdığımız ilk anıyı (arkadaş rolüyle ilgili anıyı) düşünün ve aşağıdaki soruları uygun bulduğunuz rakamı işaretleyerek cevaplayın.

Şimdi yazdığımız ikinci anıyı (öğrenci rolüyle ilgili anıyı) düşünün ve aşağıdaki soruları uygun bulduğunuz rakamı işaretleyerek cevaplayın.

	HİÇ Katılmıyorum					Tama men Katlıyorum
1. Bu olayın kimliğimin bir parçası haline geldiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	
2. Bu olay kendimi ve dünyayı anlamamda bir rehber, bir referans noktası haline geldi.	1	2	3	4	5	
3. Bu olayın, hayat hikayemin ana unsurlarından biri haline geldiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	
4. Bu olay benim başka yaşantılara dair hislerimi ve düşüncelerimi etkiledi.	1	2	3	4	5	
5. Bu olay hayatımı kalıcı olarak değiştirdi	1	2	3	4	5	
6. Bu olayın geleceğim üzerindeki etkilerini sık sık düşünürüm.	1	2	3	4	5	
7. Bu olay hayatımda bir dönüm noktasıydı.	1	2	3	4	5	

EK 4. OTOBİYOGRAFİK ANI ANKETİ (OAA)

1. Olayı hatırladığımda, olayı yeniden yaşıyormuş gibi hissediyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
2. Olayı hatırladığımda onu zihnimde görebiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
3. Olayı hatırladığımda onu zihnimde duyabiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
4. Olayı hatırladığımda o zaman hissettiğim duyguları şimdi de hissedebiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
5. Olayı hatırladığımda olayın geçtiği mekanın neresi olduğunu hatırlayabiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
6. Olayı hatırladığımda olayın geçtiği mekanda kimin/neyin nerede durduğunu hatırlayabiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Olay şu anda oluyormuş gibi
7. Bu olay sizin için ne ölçüde olumlu duygular içeriyor?						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Son derece
8. Bu olay sizin için ne ölçüde olumsuz duygular içeriyor?						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Son derece
9. İnsanlar bazen bir olayın bütün ayrıntılarını hatırlamasalar da başlarından geçtiğini bilirler. Bu anıyı hatırlarken olayın başımdan geçtiğini bilmekten öte onu gerçekten hatırlayabiliyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Tamamen
10. Olayı hatırladığımda, olayın olduğu ana geri döndüğümü ve olayı dışarıdan seyreden biri değil, olaya yeniden doğrudan katılan biri olduğumu hissediyorum.						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Tamamen

<p>11. Bazı anılarımızı hatırladığımızda olayı doğrudan kendi gözümüzden görürken, bazı anılarımızı kendimizi de dışarıdan görebilecek şekilde gözlemci perspektifinden görürüz. Bu olaya dair anınızı hangi perspektiften görüyorsunuz?</p>						
<p style="text-align: center;">1 Kendi gözümüzden</p>			<p style="text-align: center;">2 Gözlemci gibi</p>			
<p>12. Olayı yalnızca bir durum, gözlem ya da sahne olarak değil, kelimeler veya resimler halinde akan bütün bir hikaye şeklinde hatırlıyorum.</p>						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Tamamen
<p>13. Bu anı önemli bir mesaj içermesi, hayatımda kritik bir dönüm noktasını temsil etmesi nedeniyle benim için anlamlıdır.</p>						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Tamamen
<p>14. Bu olay gerçekleştiğinden beri olay hakkında düşündüm.</p>						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Çok sık
<p>15. Bu olay gerçekleştiğinden beri, olay hakkında konuştum.</p>						
1 Hiç	2	3	4	5	6	7 Çok sık
<p>16. Bu olayın gerçekten hatırladığım şekilde gerçekleştiğine ve olmamış herhangi bir şeyi hayal etmediğime ya da kurmadığıma inanıyorum.</p>						
1 % 100 hayal ürünü	2	3	4	5	6	7 %100 gerçek
<p>17. Hatırladığınız anı belli bir yer ve zamanda bir kez gerçekleşmiş bir olaya mı, birçok defa yaşanmış benzer olayların bir özeti veya birleşmiş haline mi, yoksa bir günden fazla bir süreye yayılmış, aralarında bir süreklilik bulunan olaylara mı aittir?</p>						
<p style="text-align: center;">1 Tek olay</p>		<p style="text-align: center;">2 Birleşmiş</p>			<p style="text-align: center;">3 Yayılmış</p>	
<p>18. Bu anıyı hatırlayabilmeniz sizin için ne kadar zor oldu?</p>						
1 Hiç zor değildi	2	3	4	5	6	7 Son derece zor oldu
<p>19. Bu anı sizi ne ölçüde temsil ediyor?</p>						
1 Hiç temsil etmiyor	2	3	4	5	6	7 Tam olarak temsil ediyor
<p>20. Lütfen olayın tarihini (gün/ay/yıl) mümkün olduğu kadar doğru bir biçimde hatırlamaya çalışınız. Tahmin etmeniz gerekse bile lütfen bir ay, gün ve yıl bildiriniz. Eğer anı belli bir süreye yayılmışsa, bu sürenin ortasındaki yaklaşık bir tarihi veriniz.</p> <p>_____</p>						

EK 5. YAŞAM DENEYİMLERİ HAKKINDA DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (YDHDÖ)

Şimdi size çeşitli durumlar sunacağız. Lütfen, yazdığınız arkadaşlıkla (veya öğrencilikle) ilişkili anı hakkında düşündüğünüzde ya da konuştuğunuzda bunu ne sıklıkla verilen nedenlerden dolayı yaptığınızı belirtmek için her ölçekteki bir cevabı işaretleyiniz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Ölçekteki cevaplardan herhangi birini işaretlemekte tereddüt etmeyiniz. Eğer belirtilen nedenden dolayı yazdığınız anı hakkında hiç düşünmüyorsanız, “Neredeyse hiç.” cevabını işaretleyiniz. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

Arkadaşlık (veya öğrencilik) kimliğimle ilişkilendirdiğim bu anı hakkında düşünürüm ya da konuşurum:

	Neredeyse hiç	Nadiren	Zaman zaman	Sık sık	Çok sık
1. Önceden olduğum kişi ile aynı kişi olduğumu hissetmek istediğimde...					
2. Başkasının söylediği ya da yaptığı ve bana şimdi yardımcı olabilecek bir şeyi hatırlamak istediğimde...					
3. Bir başkasının nasıl biri olduğunu da öğrenmeyi umduğumda...					

4. Daha önce olduğum kişi ile aynı tipte biri olup olmadığım konusunda endişelendiğimde...					
5. Geçmiş düşünmenin geleceğime yön vermeye yardımcı olabileceğine inandığımda...					
6. Değerlerimin zaman içinde değişip değişmediği konusunda endişelendiğimde...					
7. Geçmiş hatalarımdan bir şeyler öğrenmek istediğimde...					
8. Bir ilişkide daha fazla yakınlık kurmak istediğimde...					
9. Yaşamımla ilgili bir seçim yapmam gerekirken hangi yolu seçeceğimden emin olamadığımda...					
10. Geçmişte çıkardığım bir dersi hatırlamak istediğimde...					
11. Biriyle daha yakın bir ilişki kurmak istediğimde...					
12. Arkadaşlarımla anılar paylaşarak arkadaşlığımı sürdürmek istediğimde...					

13. İnançlarımın zaman içinde değişip değişmediği konusunda endişelendiğimde...					
14. Başka birinin hayatı hakkında da daha fazla şey öğrenmeyi umduğumda...					
15. Önceden olduğum kişiden ne kadar farklılaştığımı anlamak istediğimde...					

EK 6. ANI İÇERİK KATEGORİLERİ

Kategori	Sosyal Rol	Örnek Anı Anlatısı
Aile ile ilişki	Öğrenci	Okulun ilk günü, annemin elimi tutup beni sınıftan içeri bırakışı geliyor. Ağlayan çocukları izliyordum. Annelerinin ellerini tutmuş burada kalmak istemediklerini anlatmaya çalışıyorlardı.
	Arkadaş	Arkadaşlık bana göre yaşlılardan oluşmuyor ve benim en yakın arkadaşım kesinlikle babamdır. Annemle babam ben çok küçükken ayrılmışlardı ve hayatlarına başkaları girdi doğal olarak. Babamın bir ayrılığı sonrası günlerce telefonda konuştuk bu konu hakkında, babamın tüm üzüntüsüne ortak olmuşum. Arkadaşlık denilince aklıma gelen ilk anı bu.
Arkadaş ile ilişki	Öğrenci	İlkokul 1. sınıfım ilk günüydü. Kendimi en arka sırada buldum, sanırım korkudan saklanmaya çalışıyordum. O sıra yanıma bir kız geldi ve tanıştık ilk arkadaşım o oldu. her sabah okulda onunla karşılaştığımda kendimi işte okuldayım ve arkadaşlarım var derse dinlemeye hazır olarak görürdüm. Melisa idi adı, o okula gelmediğinde sanki okul üstüme üstüme gelirdi. Tek arkadaşım oydu ve öğretmenim bu durumu farkedip beni sınıfta bir grup içerisine soktu işte daha fazla arkadaş edindiğim vakit. Tam anlamıyla okulda bir öğrenci olarak hissetmeye başladım. Ders çalışmak öğrenci demek olabilir ama benim için sosyallik ve arkadaşlık önemliydi.
	Arkadaş	Lisede bir gün arkadaşımızın babası ameliyat olmuştu ve ona destek olmak amacı ile okul çıkışında hepimiz çıkıp yürüyerek hastaneye gitmiştik (hastane okula yakındı). O gün kendimi gerçekten olgun ve gerçek arkadaş olarak hissetmişim çünkü yanında olmak bana gurur vermişti.
Romantik ilişki	Öğrenci	Yaklaşık bir yıl önce okulda sevgilimle tartışmam ve bir hafta boyunca okula gitmemem. Suçlu karşı taraf olsa da neden kendime bunu yaptığımı hala anlamış değilim.
	Arkadaş	-

Otorite ile ilişki	Öğrenci	Lise 3. Sınıfta çok başarılı bir öğrenciyken bir anda başarımda bir düşüş yaşanmaya başlandı bunu çoğu hocam umursamazken sınıf hocamız beni yanına çağırdı ve benimle çok güzel bir konuşma yaptı ve bana inandığını, ben istersem hayallerimi gerçekleştirebileceğimi söylemişti. Bu anım direk aklıma gelir.
	Arkadaş	4 yaşında kreşe giderken tanıdığım ilk arkadaşım geldi aklıma. Şuan adını bile hatırlamıyorum hatta yüzünü bile sadece silüetini hatırlıyorum. Benden çok daha uzun ve kiloluydu zaten hayatım boyunca yaşıtılarından çok kısa ve küçük olmuştumdur. Annem ve babam çalıştığı için küçük yaşlarımdan beri kreşe giderdim. Sabah iş başlamadan gider iş çıkışı annem veya babam beni alana kadar orda olurdum. Öğleden sonra da o arkadaşım gelirdi o gelene kadar kimseyle konuşmazdım ve onu beklerdim. Belkide konuşmazdım dört yaş anılarım pek net değil ama çok net hatırladığım şeylerde var tabi. Kreşin iki tane hacası vardı. Birinin adı sanıyorum ki Aslı'ydı siyah küt saçları vardı. Bir diğeri adını hatırlamıyorum ama sarımsı kıvrıkcık saçları vardı. Ama en net hatırladığım şey Aslı'nın en sevdiği renk açık mavi diğeri ise fıstık yeşiliydi. Bir de hocaların gözdeleri vardı sarışın ve güzel olan kız ve ikiz kardeşi olan esmer bir kız. Onları anlamsızca çok severlerdi. Zaten 4 kızdık sadece kreşte bir ben, o arkadaşım ve iki favori. Demiştim ya öğleden sonra gelen arkadaşımı beklerdim diye yine bir gün beklerken Aslı öğretmen diğeri arkadaşını bekliyor başka arkadaş yok gibi bir şey söylemişti. Şuan ne olduğunu bile unutsam da o an beni üzdüğünü hatırlıyorum. Ya da bir keresinde beni karanlık bir tuvalete kitlemişti öğretmenler nedenini hatırlamıyorum ama 4 yaşında bir çocuk bunu hak etmek için ne yapmış olabilir ki. Aslında başka arkadaş edinmeye çalışmıştım erkeklerle bile konuşmaya çalışıyordum herkese iyi davranmaya çalışıyordum. Annem anlatmıştı bir gün kreşle görüşmeye gittiğinde bizde arka bahçede salıncak sırası bekliyormuşuz. Sıra tam bana geldiğinde bir erkek çocuğu bana yaklaşmış ve "ben binebilir miyim" demiş. Bense tabi diyip kabul etmişim. Ama annemin daha çok dikkatini çeken Aslı hocanın sarışın hocaya yaklaşıp "açıkgöz nasılda yerini kapıcak kızın bak izle" demiş olmasıydı. Şuan 20 yaşımda yine biri benden salıncak sırası istese yine veririm bu beni saf mı

		yapar? Yada onu açık göz. Sanmıyorum. Bence mütevazı davranmak 5 dakika salıncağa binmekten önemli. Belki de benimle arkadaş olsun diye ona o sırayı verdim. Başta demiştim öğretmenlerin en sevdiği renkleri, o iki favoride o renklerde giyinir ve hocaların ilgisini çekmeye çalışırdı gayette başarılıydılar. Bende bir şey yapmak istediğim için annemleyken 2 tane bandana aldım. Biri açık mavi biri fıstık yeşili. Hatta aldıktan sonra ki gün ikisini de aynı anda taktım. İlgilerini çekmek istiyordum bir kere olsun bana da çok güzel olmuşsun demelerini istiyordum. Sabah gider gitmez bandanaları benden aldılar ve elleriyle oynamaya başladılar. Kafalarına takamazlardı bandanalar cidden çok küçüktü. Gün boyunca alamadım geri onları. Akşam olup babam beni almaya gelince yanlarına gittim ve gidiyorum alabilir miyim demiştim üstüme fırlatıp “al yemedik bandanaları” demişlerdi. Peki ben neyi yanlış yapmışım? İnsanlara iyi davranmam mı yanlıştı? Arkadaşımı beklemem mi? Yoksa onlara kendimi beğendirmeye çalışmak mı? Ne olduğunu bilmiyorum ve bu konuyu bir psikologla konuşmalıyım ama öncelikle onlar bir psikologa gitmeli çünkü bunlar asla normal değil.
Öteki ile ilişki	Öğrenci	-
	Arkadaş	-
Başarı / Başarısızlık	Öğrenci	Kendimi bir öğrenci olarak düşündüğümde ilk aklıma gelen anı birkaç ay önce hiç beklemediğim bir şekilde ve hiç beklemediğim bir anda sınıf birincisi olduğumu öğrenmekti. Aslında başta bu benim için oldukça hem şaşırtıcı hem sevindirici bir olay olsa da daha sonradan bunun bir hediyeden çok bir yük haline geldiğini hissetmeye başladım yani bu zamanla üzerimde bir baskı oluşturmaya ve beni gittikçe mutsuzluğa itmeye başladı. Güncel olarak da beni etkileyen bir anı olmasının yanında sanırım uzun yıllar hatırlayacağım bir anı olarak kalacak.
	Arkadaş	Lisede sınıfta hocalarım hep bana kitap okuturdu daha düzgün ve daha iyi ses tonum olduğunu söylerlerdi hep. Bir gün yine ben okuyacakken birkaç arkadaşım itiraz etti, hocam hep ona okutuyorsunuz biz de istiyoruz dediler. Ben de hocama onların da okuması gerekiyor ben yorulдум

		zaten demiştim ve hocam onlara okuma sırası verdiğinde okurken anlaşılır değildi. Takip edemiyorduk kelimeleri. Yanlış söylüyordu hep ve anladı olmadığımı. Hocaya en iyisi o okusun ben heyecanlandım demişti. Bir daha da bir şey söylemediler.
Boş zaman / yeniden yaratma / keşif	Öğrenci	İlkokul 5. Sınıfta bilgi yarışması için hazırlık yapıyorduk. Yarışmaya katılacak arkadaşlarla toplanıp evlere gidip çalışıyorduk. Çalışmanın birinde erkek arkadaşlardan biri etek giyip yanımıza gelmişti. Çok eğlenmiştik.
	Arkadaş	6. Sınıfta okulun son günleriydi, neredeyse kimse okula gelmiyordu ve sınıflarımızı karma yapmışlardı. Ders işlenmediğinden dolayı kızlarla 4. ders okulda kalmaktan çok sıkılmıştık ve ilk defa okuldan kaçmaya karar verdik. Çantalarımızı aldık ve okulun bahçesine gittik. Güvenlik, kulübesinin ya da kapının etrafında dolaşıyor mu diye baktık fakat güvenlik orada değildi. Üstelik okulun kapısı açıktı. Hızlıca çıkıp arkadaşımın evine gittik ve bir şeyler atıştırdık. Son ders (6. ders) okulun önüne gidip (içine girmeden) dikenli tellerin ardından arkadaşlarımıza gülüp el sallamıştık.
Hayati tehlike	Öğrenci	Sene 2013. Adana'da arkadaşlarımın evinden kendi evimize dönerken 7 köpeğin saldırısına uğradım. Kaçarken bir evin damına tırmandım, çıktığım damda mahallenin en azılı köpeği varmış meğer. Damdan atladım. Tekrar koşa koşa eve gittim. Kabus gibi bir akşamdı.
	Arkadaş	9 yaşındaydım ve Cansu isminde bir arkadaşım vardı. Kardeşi bizimle oynarken kaybolmuştu, ikimiz bakabildiğimiz her yere bakmamıza rağmen bulamamıştık. Ailesine haber verip aramaya devam etmiştik ve ikimiz de çok korkup ağlamıştık. Kardeşini ailesi bulmuştu.
Suçluluk / utanç	Öğrenci	10. sınıfa giderken biyoloji dersine girmeden hemen önce sınıfta hocayı beklerken arkadaşlarımla sohbet ediyorduk, bazı internet fenomenlerini taklit ediyorduk. Birkaç arkadaşım taklit yaptıktan sonra sıra bana geldi ve ben de bir fenomeni taklit ettim ama taklit ederken o fenomenin bilindik bir sözü olduğu için küfür ettim. Yani o fenomenin tarzında bir küfürdü ve onu taklit ediyordum. Tam o sırada hoca sınıfa girdi ve küfür edildiğini duydu. Konuşan kişinin bir kız olduğunu anladığı için sınıftaki bütün kızları (ben de içinde) sınıfın dışına çıkardı ve bu küfrü kimin ettiğini sordu. Başta korktuğum için ben ettim diyemedim ama sonra hoca eğer söyleyen kişi

		<p>itiraf etmezse bütün kızları disipline vereceğini söyledi. Ben de arkadaşlarımı kurtarmak için (!) itiraf ettim, bir taklit yaptığımı, şahsi olarak birine o küfrü etmediğimi söyledim. Diğer kızlar sınıfa girdi, ben hocayla dışarıda kaldım. Bana küfür etmenin kötülüğüyle ilgili bir yazı yazmamı ve sınıfa okumamı istediğini söyledi. Bir A4 kağıdına küfür etmenin kötülüğü hakkında, küfür eden kişilerin kişilikleri hakkında yazılar yazdım ve ertesi gün bütün sınıfın önünde bunu okudum. Gerçekten utanmıştım ve kötü hissetmişim.</p>
	Arkadaş	<p>Kendimi arkadaş rolüyle düşündüğüm ilk anı 5 sene öncesinden. Arkadaşlarımla bir kafede oturuyordum ve ben moralim bozuk olduğu ve arkadaşlarıma sinirli olduğum için gitmek istememişim ama kendimi zorlayarak gittim. Çok rahat giyinmişim ve özensizdim. Muhabbete katılmamıştım ve iyi hissedemedim. Şimdi düşündüğümde kötü arkadaş figürü olarak kendimi algılıyorum çünkü kendim mutlu olmadığım için onları mutsuz etmeye çalıştım ve bu şu an başkası tarafından bana yapılsa sinir olacağım bir durum.</p>
Sınıflanamayan	Öğrenci	<p>Bunu düşündüğümde ilk olarak aklıma ilkokul yıllarım geldi. Arkadaşlarımla okulun bahçesinde oyun oynarken düşmüştüm. Bacağıma taş girmişti. İzi hale duruyor. O yüzden aklıma ilk olarak bu geldi.</p>
	Arkadaş	<p>Ortaokuldayken tek bir yakın arkadaşım vardı. İsmi Melisa. Ben sık sık onlara giderdim ve o sık sık bize gelirdi. Birlikte vakit geçirirdik. Teog zamanı sınava girmeden önce onlarda kalmak istemişim. O, sabah kalktığında duş alabilmişti kendi evinde olduğu için fakat ben kendimi pek rahatsız hissetmişim sınava girmeden önce rahatça hazırlanamadığım için.</p>

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Sosyal Kimliğin Otobiyografik Bellek İşlevlerindeki Rolü			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Fatma Büşra ERBİL			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Öğrenci -Klinik Psikoloji			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>	
Karar Bilgileri	Karar No: 37	Tarih:23/07/2020		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna “oy birliği” ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Doç. Dr. Mevlüt TATLIYER	Makroekonomi	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Doç. Dr. Serhat YÜKSEL	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi İhsan EKEN	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Erol YILDIRIM	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	

* :Toplantıda Bulunma

COVID-19 (Pandemi) nedeniyle etik kurul kararında, kurul üyelerimizden uygunluk alınmıştır. Araştırmacı tarafından talep edilirse, COVID-19 (Pandemi) sonrası belirlenen uzatılmış karar formu hazırlanabilir.

SB Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Sekreteri
Çiğdem YILMAZ KORUK