

[www.upsead.com](http://www.upsead.com)

# UPSEAD

HAZİRAN 2025

CİLT 5 - SAYI 8

ISSN: 2822-4574

*Uluslararası Psiko-Sosyal  
Eğitim Araştırmaları Dergisi*



*International Journal of Psycho-Social Education Research*

# ULUSLARARASI PSİKO-SOSYAL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UPSEAD)

e-ISSN: 2822-4574

## Editörler

Prof. Dr. Erdal HAMARTA (Baş Editör)

Doç. Dr. Önder BALTACI (Editör)

## Akademik Danışma ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT

Prof. Dr. Hatice YILDIZ DURAK

Prof. Dr. Kazuaki SAWAI

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Prof. Dr. Ramazan ARI

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Prof. Dr. Seydi Ahmet SATICI

Doç. Dr. Deniz AKDAL

Doç. Dr. Ahmet ERDEM

Doç. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK

Doç. Dr. Ahmet Sami KONCA

Doç. Dr. Emre UMUCU

Doç. Dr. Fatih ALTUN

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Doç. Dr. H. Kübra ÖZALP HAMARTA

Doç. Dr. Hamza YAKAR

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Doç. Dr. Ozan SELÇUK

Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM

Doç. Dr. Ümüt ARSLAN

Doç. Dr. Yagut Aliyeva

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Dr. Öğr. Üyesi Halim SARICAOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Kevser PAMUK

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKAT

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Sinan OKUR

Dr. Öğr. Üyesi Yeliz SAYGIN

Dr. Michelle F. Wright

Dr. Rozita FAKHİMİ FARHADİ

Dr. Şeyma ERBAY MERMER

## İmtiyaz Sahibi

Doç. Dr. Önder Baltacı

## Teknik Destek ve Mizanpaj

Öğr. Gör. Dr. Ömer Faruk Akbulut, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi

www.upsead.com - upsead.editor@gmail.com

Dergi, Uluslararası hakemli ve akademik bir dergidir. Dergi yılda iki kez (Aralık ve Haziran aylarında) yayımlanır. Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

## Basım Tarihi

Haziran 2025

## Cilt (Sayı)

5(8)



| Makaleler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Sayfa   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>An Examination of the Correlation between Growth Mindset, Grit, and Problem-Solving Skills</b><br><i>Gelişen Zihin Yapısı, Azim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i><br>Esin Özer, Erdem Cankut                                                                                                                                                 | 1-16    |
| <b>Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri: Bir İçerik Analizi Çalışması</b><br><i>Research Trends of Postgraduate Theses in the Field of Guidance and Psychological Counseling: A Content Analysis Study</i><br>Büşra Akyürek, Dilek Gençtanırım Kurt                                                                       | 17-41   |
| <b>Psikolojik Yardım Alma Niyeti Yordayıcıları Olarak Travma Sonrası Bilişler, Yalnızlık ve Cinsiyet</b><br><i>Post-traumatic Cognitions, Loneliness and Gender as Predictors of Intention to Seek Psychological Help</i><br>Büşra Uyar Cengiz, Firdevs Savi Çakar                                                                                                             | 43-66   |
| <b>Psychological Richness: Conceptual Framework and Literature Review</b><br><i>Psikolojik Zenginlik: Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması</i><br>Fatma Betül Yılmaz, Seydi Ahmet Satıcı                                                                                                                                                                                    | 67-74   |
| <b>Öğretmen Adaylarının Ahlaki Zekâ ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b><br><i>Examining the Relationship between Prospective Teachers' Moral Intelligence and Their Culturally Responsive Teaching Readiness</i><br>Mehmet Doğru, Kasım Karataş                                                              | 75-89   |
| <b>Ölüm İle Ayrılığı Tartmışlar, Elli Dirhem Ağır Gelmiş Ayrılık: Modern Zamanlarda Kadim Duyguları Yaşamak</b><br><i>They Weighed Death and Separation, the Separation Was Fifty Dirhams Heavy: Living Ancient Emotions in Modern Times</i><br>Yener Özen                                                                                                                     | 91-119  |
| <b>Matematik Eğitiminde Değer Aktarımı: Eğitsel Medya İçeriği ve Matematik Öğretim Programının Karşılaştırmalı İncelemesi</b><br><i>Value Transmission in Mathematics Education: A Comparative Analysis of Educational Media Content and the Mathematics Curriculum</i><br>Betül Demirci, Atilla Özdemir                                                                       | 121-141 |
| <b>Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi</b><br><i>Examining the Storyline Approach in Social Studies Course within the Framework of Teacher and Student Opinions</i><br>Emel Deveci, Aylin Yazıcıoğlu                                                                                                        | 143-162 |
| <b>Akış Yaşantısı ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Ekopsikolojik Duyarlılığın Etkisi</b><br><i>The Effect of Ecopsychological Sensitivity on the Relationship between Flow Experiencing and Psychological Resilience</i><br>Hasan Kütük                                                                                                                             | 163-176 |
| <b>Ergenlerde Aile İçi Günlük Etkileşim Süreleri ile Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Yatakta Akıllı Telefon Kullanımına Bağlı Uyku Ertelemenin Aracı Rolü</b><br><i>The Mediating Role of While-in-bed-smartphone-use-induced Sleep Procrastination in the Relationship Between Daily Family Interactions and Digital Addiction Among Adolescents</i><br>Fedai Kabadayı | 177-194 |

## An Examination of the Correlation between Growth Mindset, Grit, and Problem-Solving Skills

Esin ÖZER<sup>1</sup>, Erdem CANKUT<sup>2</sup>

### Abstract

The growth mindset is founded on the notion that human attributes, including intelligence, talent, and personality, are adaptable and can be enhanced. The primary objective of this study is to investigate the correlation between growth mindset, grit, and problem-solving skills. The study was carried out in the academic year 2023-2024, including a sample of 437 students assigned to the 8th grade of a secondary school situated in the Efeler district of Aydın province. For data collection, the Problem Solving Inventory for Children, the Short Grit Scale, and the Growth Mindset Beliefs Scale were employed. An examination of the acquired data was conducted using the Mann-Whitney U test and Spearman correlation analysis. The study's findings revealed a notable correlation between students' growth mindset, grit, and problem-solving skills. Therefore, suggestions for further investigation were put forward based on these results.

**Keywords:** 8th grade students, growth mindset, grit, problem-solving skills.

## Gelişen Zihin Yapısı, Azim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Özet

Gelişen zihin yapısı kavramı, insana ilişkin zekâ, yetenek, kişilik gibi özelliklerin geliştirilebilir olduğu inancı üzerine inşa edilmiştir. Yapılan çalışmada, gelişen zihin yapısı, azim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir ortaokulun 8. Sınıfında öğrenim gören 437 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri, Kısa azim Ölçeği ve Gelişim Odaklı Zihniyet İnançları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U test ve Spearman korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Problem çözme becerisi ile azim, problem çözme becerisine güven ile gayrette ısrar arasında pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin gelişen zihin yapısı azim ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 8. sınıf öğrencileri, gelişen zihin yapısı, azim, problem çözme becerileri.

<sup>1</sup> Associate Professor, Adnan Menderes University, Department of Guidance and Psychological Counseling, [eozer@adu.edu.tr](mailto:eozer@adu.edu.tr)

<sup>2</sup> Research Assistant, Selçuk University, Department of Statistics, [erdem.cankut@selcuk.edu.tr](mailto:erdem.cankut@selcuk.edu.tr)

## INTRODUCTION

Adolescence is becoming increasingly significant, particularly in the field of preventive mental health, since it represents a transitional phase between childhood and adulthood characterized by the emergence of new adaptations (Yavuzer, 2005). Throughout adolescence, which is characterized as a period of transition from childhood to adulthood, numerous physical, cognitive, emotional, and social changes take place (Santrock, 2012). An significant developmental stage throughout adolescence is the acquisition of abstract thinking abilities, the emergence of new roles in relationships, and the incorporation of decision-making and choice-making capabilities (Kulaksızoğlu, 2020). During this dynamic era, characterized by concurrent changes in both physiological and psychological fields, individuals encounter various challenges that require resolution (Çam & Tümkaya, 2008).

Problem-solving skills, which refer to the ability to recognize the challenges encountered by an individual, generate solutions, implement these solutions, and assess the efficacy of the solutions (Reinecke et al., 2001), are crucial competencies for individuals. Problem-solving is a complex framework that involves multifaceted cognitive abilities including logical-creative thinking, analysis, synthesis, evaluation, sequencing, decision-making, research, and foresight (Teare, 2006). The problem-solving skills of individuals play a crucial role when confronted with challenges in their educational, personal, and professional growth and make a substantial contribution to their social-emotional development (Korkut, 2017).

Problems can be categorized into several classifications, including emotional, economic, and physical problems. These diverse sorts of problems can combine to create extensive and intricate problems (Cüceloğlu, 1997). Problem-solving is a deliberate, demanding, and purposeful process that entails creating reactions to interact with novel circumstances and selecting the best suitable reactions from a range of options. For effective issue-solving, it is crucial for individuals to possess problem-solving abilities and perceive the challenge they are facing as within their sphere of responsibility (Eskin, 2009).

This study aims to contribute to the literature by adding the variables of grit and growth mindset to various studies conducted on the relationship between problem-solving skills and critical thinking (Turgut et al., 2024), the moderating effect of authoritarian parenting style on the relationship between perfectionism and problem-solving (Eliüşük, 2024), the relationship between levels of digital game addiction (Bircan & Öner, 2022), the effect on mathematics achievement (Poçan et al., 2022), perceived autonomy support and critical thinking tendencies (Koçoğlu & Kanadlı, 2019), and the effect of intelligence games lessons on problem-solving and creative thinking skills (Epçaçan & Bahçeci, 2023).

The notion of 'Growth mindset,' derived from the attitude formulated by Carol S. Dweck (2000), who has conducted extensive research on the factors influencing the realization of potential in individuals,

has garnered significant interest from scholars in recent times. For students to become persons focused on learning in the 21st century, lifelong learners, and highly motivated, it is deemed crucial that they possess a growth mindset. Due to its significance, the notion of 'Growth Mindset' was introduced for the first time in PISA 2018, underscoring the requirement of the topic (OECD, 2019c).

A growth mindset is a set of beliefs that characteristics may be cultivated by systematic practice. Furthermore, persons who possess a growth mindset view abilities associated with embracing challenges, persevering in the presence of hurdles, exerting effort, and actively participating as means for acquiring knowledge (Dweck, 2012). Individuals' adoption of either a fixed mindset or a growth mindset significantly influences their ability to achieve their full potential. Within this framework, a fixed mindset is founded on a belief that the essential qualities of an individual are inherent and immutable, whereas a growth mindset is distinguished by the conviction that the essential qualities of an individual can be further developed (Dweck, 2000).

Several investigations conducted in the domains of psychology and neurology have yielded findings that substantiate the concept of the growth mindset. Multiple studies have demonstrated that the brain's plasticity, which refers to its ability to adapt and restructure itself in response to environmental and learning factors, grows with time. Furthermore, learning has been shown to greatly enhance human intelligence. Additionally, the exertion and perseverance shown by individuals when confronted with challenges play a crucial role in mental development (Jaeggi et al., 2008).

According to Esparza, Shurrow, and Schmidt (2014), students who possess a growth mindset are more inclined to actively pursue learning opportunities both inside and outside the classroom. They also consistently exceed the specified standards, demonstrate resilience in the face of challenges, perceive obstacles as chances for personal development, and effectively utilize feedback to enhance their overall performance. The OECD's (2021) report, titled "The Sky's the Limit: Growth Mindset in PISA, Students, and Schools," highlighted that students who possess a growth mindset place greater importance on education, demonstrate elevated levels of self-efficacy and motivation, and display reduced levels of fear of failure.

The presence of a growth mindset has a significant impact on individuals' willingness to participate in difficult activities and investigate many alternatives, therefore improving their problem-solving and critical thinking behaviors. These people are more inclined to approach issues with curiosity and persistence, look for several solutions, and take responsibility for their mistakes. When confronted with obstacles and difficulties, individuals who possess a growth mindset perceive these challenges as chances for acquiring knowledge, growing, and enhancing their skills. They are determined to accomplish their assignments (Suzuki et al., 2015) and make efforts to resolve problems (Blackwell et al., 2007).

Substantial research has been undertaken on the concept of "Growth Mindset" across several

fields, including psychology and education. These studies include the effect of growth mindset on reading skills (Altıntaş & Arıcı, 2021), the relationship between perseverance and growth mindset among professional athlete education students (Haleigh et al., 2022), the growth mindset in university students (Yılmaz & Güven, 2022), and the growth mindset in early childhood (Yalçın & Dinler, 2022). Our objective is to enhance the existing body of knowledge by incorporating grit and problem-solving abilities into the development of 8th-grade middle school studentsyoungsters. Additionally, we want to expand our understanding of how these talents can be applied in teaching methods.

Rather of retreating from work and struggle in the face of difficulties, a growth mindset encourages greater effort and a willingness to apply it. When faced with obstacles and setbacks, people who have a growth mindset don't view themselves as weak or incompetent; rather, they chalk it up to a lack of effort and work to get better, thinking that they can improve in any area if they put in enough drive, focus, and effort. These people take ownership of the steps that lead to achievement and view obstacles as opportunities for growth. People that have a growth mindset are notable for their dedication to their work, their ability to think critically, and their readiness and perseverance in imparting knowledge.

Grit, a foundational principle in positive psychology, refers to an individual's capacity to maintain both effort and motivation in pursuit of a desired long-term objective (Duckworth, 2016). Individuals exhibiting elevated levels of grit are more inclined to hold the belief that they have the ability to influence events in their lives and are prepared to exert immense effort in order to accomplish their objectives, even in the face of obstacles and challenges.

Grit can be characterized by two significant dimensions:

1. Consistency of interest: the desire to overcome challenges in a task, a strong sense of determination and resolve, an attachment to a particular purpose, and a long-term dedication to one's objectives.
2. Perseverance of effort: This describes the consistency of efforts (maintaining interest and effort, working diligently, finishing tasks that have been started, and enjoying the completion of duties), resisting for the goal even in difficult circumstances, and not giving up on the goal.

Individuals who possess grit are distinguished by their strong self-control, ability to resist desires, and unwavering commitment to future objectives. Across their academic, professional, and recreational pursuits, these individuals exhibit a strong determination and diligence in attaining the long-term objectives they have established for themselves (Duckworth et al., 2011). According to Diener and colleagues (2006), one of the key components of grit is an individual's capacity to adjust to changing circumstances when faced with challenges. In contrast to avoiding or delaying unpleasant situations, gritty individuals strive to address difficulties directly and proactively (Duckworth et al., 2007).

Gritty individuals are characterized by high self-control, resistance to impulses, and a focus on future goals. In their academic and professional pursuits, as well as in their leisure activities, they exert great effort and diligence to attain the long-term objectives they have established for themselves. They prioritize the task at hand, attach significant value to working with diligence, and hold the belief that their work should be of exceptional quality. Gritty individuals set long-term goals for themselves and do not give up on these goals even in the absence of positive feedback (Duckworth et al., 2007). They prioritize the aspects within their control in their life rather than those beyond their abilities to alter. They exert great effort to achieve the objectives they establish, are driven more by engagement in activities and discovering purpose in life rather than by the personal enjoyment they will experience, and are distinguished by a profound feeling of appreciation (Kleiman et al., 2013). They opt to manage persistent stressful circumstances as effectively as possible instead of avoiding or delaying them (Burkhart et al., 2014).

The participants of the study are middle school students. According to Yörükoğlu (1998), middle school is the transitional period between childhood and adolescent. Adolescence is a critical phase of development during which crucial choices are taken which will shape the individual's destiny. This research aims to examine how middle school student' growing mindsets affect their ability to solve problems and their persistence. The proficiency of middle school students in organizing and implementing problem-solving techniques when confronted with challenging circumstances is essential for successfully accomplishing the developmental targets required of them in both personal and societal domains. The work of psychological counselors encompasses the crucial task of providing students with the requisite abilities to proficiently employ problem-solving techniques in dealing with the challenges they face.

Problem-solving skills are recognized as a ground of academic and personal success, particularly during adolescence (Çam & Tümkaya, 2008; Korkut, 2017). Similarly, concepts such as growth mindset (Dweck, 2000, 2006) and grit (Duckworth, 2016) have attracted attention for their respective contributions to student achievement and well-being. Previous research has explored relationships between problem-solving skills and various factors like critical thinking (Turgut et al., 2024), parenting styles (Eliüşük, 2024), and mathematics achievement (Poçan et al., 2022), and has also examined growth mindset and grit in different contexts (e.g., Altıntaş & Arıcı, 2021; Haleigh et al., 2022; Yılmaz & Güven, 2022). However, while growth mindset and grit have been widely studied separately, their combined impact on problem-solving skills among middle school students remains underexplored. By focusing on this triadic relationship-growth mindset, grit, and problem-solving skills-the present study aims to bridge a crucial gap in educational psychology research. This research, therefore, explores to extend the existing literature by specifically investigating the interplay of growth mindset and grit in relation to the problem-

solving skills of 8th-grade middle school students. Understanding this combined effect is crucial, because middle school students' ability to effectively use problem-solving skills is key to meeting developmental targets in their personal and social domains (Yörükoğlu, 1998). The findings from this study are expected to aid in the strategic development and implementation of preventive guidance and psychological counseling initiatives designed to foster these crucial competencies.

## METHOD

### Participants

In order to ensure that the sample represents the population, the study was conducted with 8th-grade students of a large secondary school located in the Efeler region of Aydın province, which represents the population impartially. The total number of students to whom the survey was applied was 463, and with missing data analysis, 26 students were excluded from the analysis, leaving 437 students for the final analysis.

### Data Collection Tools

The data in the study were collected using the Growth Mindset Beliefs Scale, Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education (PSIC) and The Short Grit Scale (Grit-S).

#### *Growth Mindset Beliefs Scale*

The "Growth Mindset Beliefs Scale," developed by Erdem & Yıldız (2023) with 9 items in a 6-point Likert format, involved 556 middle school students in the exploratory factor analysis (EFA) process and 657 middle school students in the confirmatory factor analysis (CFA) process. According to the pre-analysis of the EFA, the KMO value was found to be 0.848, and Bartlett's test of sphericity was significant at the 0.01 level ( $\chi^2 = 1649.016$ ,  $df = 45$ ,  $p = 0.00$ ).

The results of the exploratory factor analysis indicated that the two-factor structure accounted for 55.233% of the total variance. The two-factor structure, labeled as fixed and developmental mindset concepts and consisting of 9 items, was confirmed by the CFA studies. The fit indices for the CFA showed that the two-factor, 9-item scale model had an excellent fit with PCMIN/DF = 2.452, GFI = 0.979, RMSEA = 0.047, CFI = 0.984, NFI = 0.974, IFI = 0.984, and a good fit with RMR = 0.058.

The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was 0.85; for the first sub-dimension (growth mindset), it was 0.85, and for the second sub-dimension (fixed mindset), it was 0.81.

#### *Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education (PSIC)*

The Problem-Solving Inventory for Children (PSI-C) was developed by Serin et al. (2010) to assess problem-solving skills in primary school students. The inventory consists of 24 items and has three sub-

dimensions. The first sub-dimension, "Confidence in Problem-Solving Skills," includes 12 items. The second sub-dimension, "Self-Control," comprises 7 items. The third sub-dimension, "Avoidance," contains 5 items. Each item is rated on a five-point scale ranging from 1 (Never do this) to 5 (Always do this).

According to the results of the structural analysis conducted on the 24-item measurement tool, the inventory accounts for 42.26% of the total variance. Additionally, the results of the confirmatory factor analysis supported the three-factor model ( $\chi^2/df = 2.49$ , RMSEA = 0.051, GFI = 0.92, CFI = 0.90). The internal consistency coefficients were found to be 0.85 for Confidence in Problem-Solving Skills, 0.78 for Self-Control, and 0.66 for Avoidance. The test-retest reliability coefficients were 0.84 for Confidence in Problem-Solving Skills, 0.79 for Self-Control, and 0.70 for Avoidance.

The correlation coefficients calculated between the problem-solving scores for children were found to be 0.741 ( $p < 0.001$ ) for the first sub-dimension, "Confidence in Problem-Solving Skills," 0.679 ( $p < 0.001$ ) for the second sub-dimension, "Self-Control," and 0.478 ( $p < 0.001$ ) for the third sub-dimension, "Avoidance." Since the item-test correlation coefficients obtained based on both items and factors were not negative, zero, or close to zero (Tavşancıl, 2005), it can be said that the tool has high internal consistency and, thus, structural validity.

### ***The Short Grit Scale (Grit-S)***

The Short Grit Scale (Grit-S) was developed by Duckworth and Quinn (2009). This scale covers 8 items and two subscales: consistency of interest (four items; e.g., "I often set a goal but later choose to pursue a different one") and perseverance of effort (four items; e.g., "I am a hard worker"). Each item was rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). It was adapted to Turkish by Sarıçam et al. (2015). The goodness of fit index values of the model were ( $\chi^2/df = 2.06$ , RMSEA = .046, CFI = .95, GFI = .94, AGFI = .93, SRMR = .047). Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .83 for the whole scale, .80 for the sub-dimension of consistency of interest, and .71 for the sub-dimension of perseverance of effort. The test-retest reliability coefficient was .69 for the whole scale (Sarıçam et al., 2015).

## **RESULTS**

Data analysis was conducted using the R programming language.

### **Missing Data Analysis**

The rate of missing values for variables was calculated to be at most 8%. On the other hand, when the missing values for observations were examined, the number of observations that were not marked in at least one of the groups - Grit, Mindset, and PSS—was 26 (Observations: 28, 62, 75, 77, 101, 116, 183, 194, 216, 217, 224, 226, 231, 258, 267, 334, 338, 341, 360, 368, 370, 381, 393, 398, 429, 459), and these

observations were removed for accurate analysis results. In the missing observation analysis, it was tested whether the missing observations for variables were randomly distributed (MAR, MCAR, & MNAR) (Rouzinov S. & Berchtold A., 2020). The main reason for applying these tests is that the surveys were answered incompletely or incorrectly (Tierney NJ et al., 2015). Some variables have no missing values; that is, their result is -1. It is observed that the missing values are completely randomly distributed in almost all variables. The highest missing value rate was 8%. On the other hand, all 128 observations in the last table and mentioned in the previous section are completely randomly distributed. Due to the low rate of missing observations, they were filled with the rounded values of the variable means. There are 437 observations in the dataset with the removed observations.

**Table 1.** Confirmatory factor analysis

| Measures               | Test Statistics | Degrees of Freedom | p-values for Chi-Square | CFI   | TLI   | SRMR  | RMSEA |
|------------------------|-----------------|--------------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Grit                   | 51.909          | 19                 | <0.001                  | 0.893 | 0.842 | 0.048 | 0.063 |
| Mindset                | 129.809         | 26                 | <0.001                  | 0.901 | 0.863 | 0.060 | 0.096 |
| Problem Solving Skills | 660.797         | 249                | <0.001                  | 0.848 | 0.832 | 0.066 | 0.062 |

In order to show a reasonably good fit in terms of variable groups in confirmatory factor analysis, RMSEA should be less than 0.08 and not greater than 0.1 (Browne & Cudeck, 1992). SRMR should be less than 0.08 (Hu & Bentler, 1999), and CFI and TLI values should be approximately close to 0.9 (Kim et al., 2016). According to the results of the sample surveyed, the factorization/grouping of Grit, Mindset, and Problem Solving Skills and their sub-groups are appropriate and compatible.

**Table 2.** Checking assumptions

| Measures                                         | Kurtosis | Skewness | Mean | Median | Mean/Median | KS Test p-value |
|--------------------------------------------------|----------|----------|------|--------|-------------|-----------------|
| Grit                                             | 2.9      | -0.25    | 28   | 28     | 1           | 0.077           |
| Mindset                                          | 3.8      | -0.94    | 40   | 42     | 0.95        | <0.001          |
| Problem S.Skill                                  | 3        | -0.39    | 80   | 81     | 0.99        | 0.220           |
| GrowthMindset                                    | 3.9      | -1       | 23   | 24     | 0.94        | <0.001          |
| Fixed Mindset                                    | 3.2      | -0.73    | 17   | 18     | 0.95        | <0.001          |
| Self confidence in their problem solving ability | 2.9      | -0.38    | 40   | 41     | 0.98        | 0.130           |
| Self control                                     | 2.4      | -0.044   | 22   | 22     | 1           | 0.009           |
| Avoidance                                        | 3.2      | -0.73    | 18   | 19     | 0.97        | <0.001          |
| Consistency of interest                          | 2.7      | -0.31    | 13   | 13     | 1           | 0.003           |
| Perseverance of effort                           | 2.8      | -0.5     | 15   | 15     | 1           | <0.001          |

For normality testing, according to the Kolmogorov-Smirnov test result, it was observed that seven variables did not comply with the normality assumption at the  $\alpha = 0.05$  significance level. Therefore, the Mann-Whitney U test was used to compare group means.

## Findings

**Table 3.** Spearman Correlation Analysis and Mann-Whitney U Test

| Hypothesis | Measures                                                                                                              | SpearmanRh<br>o | Spearman p-<br>value | Mann-Whitney U p-<br>value |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------|----------------------------|
| H1         | Problem Solving skills- Grit                                                                                          | 0.487           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Self confidence in their problem solving ability (SCPSSA) – Consistency of interest (SCPSSA )- Perseverance of effort | 0.178           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Self –control - Consistency of interest                                                                               | 0.425           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Self –control - Perseverance of effort                                                                                | 0.371           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Avoidance- Consistency of interest                                                                                    | 0.281           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Avoidance - Perseverance of effort                                                                                    | 0.374           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Mindset-- Problem Solving skills                                                                                      | 0.379           | <0.001               | <0.001                     |
| H2         | Mindset- Grit                                                                                                         | 0.250           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Mindset – Self Control                                                                                                | 0.148           | 0.002                | <0.001                     |
|            | Mindset – Avoidance                                                                                                   | 0.174           | <0.001               | <0.001                     |
|            | Mindset - Consistency of interest                                                                                     | 0.153           | 0.001                | <0.001                     |
|            | Mindset - Perseverance of effort                                                                                      | 0.015           | 0.761                | <0.001                     |
|            | Mindset - Self confidence in their problem solving ability                                                            | 0.234           | <0.001               | <0.001                     |
|            |                                                                                                                       | 0.264           | <0.001               | <0.001                     |

As seen in Table 3, according to the Mann-Whitney U test results for both Hypothesis 1 and Hypothesis 2, no significant relationship was observed between all groups at the  $1-\alpha = 0.95$  confidence level ( $p\text{-value} < 0.001$ ). According to the results of the Spearman correlation analysis, it is stated that PSS-Grit and self-confidence in their problem-solving ability, as well as perseverance of effort, have positive medium-sized relationships, and these relationships are significant. On the other hand, the relationships between other variables are positive and low-sized, and all relationships, except for the one between Mindset and Consistency of Interest ( $p\text{-value} = 0.761$ ), are statistically significant (Schober et al., 2018).

## DISCUSSION

The study reveals a significant positive relationship between a growth mindset and grit. This finding aligns with previous research that highlights a positive connection between a growth mindset and grit (Wang et al., 2018; Zhao et al., 2018; Jankay, 2020; Hochanadel & Finamore, 2015; Tang et al., 2019; Tucker-Drob et al., 2016; West et al., 2016). Students with a growth mindset are more likely to engage deeply with problems and persist in the face of difficulties or productive struggles (Dweck, 2010). This finding is consistent with the results of the current study.

Various studies (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999) have found a relationship between a growth mindset and a tenacious approach to challenges. These findings support the results of the current study.

Individuals with advanced problem-solving skills are characterized by their flexibility, competence, and ability to develop alternative approaches when "stuck." They effectively use their knowledge and

explore alternative paths to make progress in the face of obstacles, demonstrating perseverance even when others might give up (Schoenfeld, 2007). Various studies have concluded that a growth mindset is effective in fostering effort (e.g., Miele et al., 2013), challenging situations (Porter et al., 2020; Yeager et al., 2019), and grit (Porter et al., 2020). Additionally, Zhao et al. (2018) found that a growth mindset predicts grit, with intrinsic motivation mediating this relationship. This finding supports the results of the current study.

The result that students with a growth mindset are more likely to engage deeply with problems and persist in the face of challenges or productive struggles (Dweck, 2010, 2013; Yeager et al., 2007) is consistent with the results of our study. Another study (Hochanadel & Finamore, 2015) found that having a growth mindset is an important component of grit. This finding supports the results obtained from our study. Students who believe in their ability to develop their skills are more likely to put in effort to grow, eventually achieve their goals, confront obstacles, and commit to increasingly challenging tasks. These characteristics and skills play a crucial role in a student's development in both academic and professional life. Individuals with a growth mindset can exhibit stronger growth in perseverance compared to their fixed mindset peers. This result is consistent with the findings of Blackwell et al. (2007).

The finding that there is a relationship between having a growth mindset and grit among high school and university students (Bettinger et al., 2018) supports the results of our study. Students with a growth mindset show positive relationships with various attitudes, such as motivation to tackle complex tasks (a tendency to seek more challenges), higher self-efficacy, setting more ambitious learning goals, and perceiving greater learning value.

Furthermore, it has been found that students with a growth mindset experience less fear of failure (OECD, 2021). The relationship between a growth mindset and grit is supported by various studies. Puente-Diaz and Cavazos-Arroyo (2017) found a positive relationship between a growth mindset and grit, emphasizing that a growth mindset is associated with a preference for 'progress indicators that emphasize learning and development.'

Additionally, a meta-analysis by Burnette et al. (2013) concluded that a growth mindset predicts self-regulation processes, which in turn predict effort, perseverance, and goal attainment. Duckworth's research highlights the importance of grit for performance (Duckworth, 2016). In this regard, a growth mindset may be an important factor in developing grit (Dweck, 2017).

The study by Sigmundsson et al. (2020a) found a significant relationship between grit and a growth mindset, supporting the findings of the current study. The result from Kannangara et al. (2018), which indicates that individuals with high grit scores are significantly more likely to have a growth mindset, supports the findings of the current study. Moreover, the findings from the current study align with the

results of Yalçın & Yılmaz (2023), which show a positive and significant relationship between the growth mindset dimension and grit among high school students.

According to Zeng et al. (2019), there is a relationship between individuals' growth mindsets and grit in effort, contributing to goal achievement, goal setting, processing goals, and tracking goals. Setting goals and persistently working towards achieving them is related to grit, and these results support the findings of the study. Persistent students work patiently and resolutely to achieve their goals (Duckworth et al., 2007). However, students with a fixed mindset may exert less effort to reach their goals, may not learn from their failures, and may give up (Dweck, 2006; Smith & Johnson, 2018).

Grit is the drive to achieve goals or solve difficult problems in the face of challenges and setbacks (Duckworth, 2016). According to Yeager and Dweck (2012), students with a growth mindset are able to increase their ability to overcome obstacles rather than giving up, which supports the findings of the current study.

Students with a growth mindset believe that they will be more successful academically in the future, which increases their learning performance, leads to higher expectations, and provides more motivation for academic success (Yeager & Dweck, 2012; Sisk et al., 2018). Students with a growth mindset are more likely to seek learning opportunities inside and outside the classroom, go beyond set requirements, persist in the face of challenges, view difficulties as opportunities, and use feedback appropriately for development. In contrast, students with a fixed mindset are at risk of adopting ineffective and inefficient learning models. Therefore, it is emphasized that teachers should conduct activities that promote a growth mindset (Esparza et al., 2014). Since individuals with a growth mindset possess characteristics that strengthen and develop through personal effort and practice, activities that support and enhance this mindset are crucial for nurturing a growth mindset.

Teachers play a significant role in creating an appropriate environment to develop students' growth mindsets, supporting the learning process, and providing constructive feedback. Educational programs that incorporate a growth mindset approach play a key role in the causal relationship between growth mindset and academic performance (OECD, 2021).

## **Conclusion**

Nourishing the developing cognitive structure yields highly productive and effective results for individuals in both academic and personal-social domains. The potential risk of experiencing failure that could undermine one's self-confidence, or the increasing difficulty and unbearable nature of the steps required to achieve a goal, can lead individuals to give up. Therefore, coping strategies and activities aimed at enhancing self-confidence, self-control, and motivation should be utilized to prevent the

extinguishing of grit (Peterson & Seligman, 2004).

Among the developmental tasks expected to be completed by middle school students in the individual and social development areas, it is crucial for them to recognize and apply problem-solving strategies to address encountered problems.

In the scope of "Preventive Guidance" efforts, it is important to provide psychoeducational programs aimed at the educational and personal development of individuals, offer effective problem-solving strategies for students facing issues, implement programs in school environments that enhance problem-solving skills and perseverance, and develop group activities. The emphasis placed on the development of these skills in school programs will be a supporting factor for students in developing these attributes.

Teachers play a significant role in creating an appropriate environment to develop students' evolving cognitive structures, supporting the learning process through guidance, and providing constructive feedback. Teachers can acquire more detailed information about problem-solving skills, grit, and cognitive development, and can incorporate activities into their plans that provide rich experiences for developing these attributes in students.

Informational activities about activities that provide rich experiences for developing students' cognitive structures, grit, and problem-solving skills can be organized for teachers. Students' grit supports their growth mindset and can be enhanced through education (Gamel, 2014; Perez, 2015; Steinbeck, 2018). Trainings, activities, and projects aimed at enhancing students' grit can be organized.

**Ethical Approval:** The study protocol was approved by the Education Research Ethics Committee of Adnan Menderes University (Date: 07/09/2022; Reference Number: GO-2022/844). The study was conducted in accordance with the ethical standards outlined in the 1964 Declaration of Helsinki and its subsequent amendments.

**Author Contributions Statement:** This study was conducted through the joint contributions of both authors. All stages of the research were carried out in collaboration.

**Conflict of Interest.** No conflict of interest exists for this manuscript for any of the authors.

**Funding.** The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

**Data Availability:** The data used in this study were collected by the author and may be shared with relevant researchers upon reasonable request, solely for scientific purposes and in accordance with research ethics principles.

## REFERENCES

- Altıntaş, Ö. & Arıcı, Ö. (2021). Gelişen zihin yapısının okuma becerilerine içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bağlamında etkisinin aracılık modelleriyle incelenmesi: PISA 2018 Türkiye örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 299-317.
- Bettinger, E.; Ludvigsen, S.; Rege, M.; Sollic, I.F.; Yeager, D.S. (2018), Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *J. Econ. Behav. Organ.*, 146, 1–15.
- Bircan, M.A. & Öner, İ.E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1934-1959.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701.
- Burkhart, R. A., Tholey, R. M., Guinto, D., Yeo, C. J., & Chojnacki, K. A. (2014). Grit: A marker of residents at risk for attrition? *Surgery*, 155(6), 1014–1022.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention." *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranış. 7. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1703-1724.
- Diener, E., Lucas, R., & Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305-314.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166–174.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance* (Vol. 234). New York, NY: Scribner.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent*. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 7-18). The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets—and beyond. *Child Development Perspectives*, 1–6.
- Eliüşük, B. A. (2024). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide otoriter çocuk yetiştirme tutumunun düzenleyici etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 262-272.
- Epçaçan, U. & Bahçeci, F. (2023). Zekâ Oyunları Dersinin Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 342-361.
- Erden, B., & Yıldız, S. (2023). Gelişim odaklı zihniyet inançları ölçeği geliştirme çalışması ve psikometrik özellikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 98-117.
- Eskin, M. (2009). *Temel kavram ve tanımlar: sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basın Yayın.
- Esparza, J., Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2014). Growth mindset of gifted seventh-grade students in science. *NCSSMST Journal*, 19, 6-13.
- Haleigh, G.M., Moran, R., & Delfin, D. (2022). The Relationship Between Grit and Growth Mindset in Professional Athletic Training Students. *Journal of Sports Medicine and Allied Health Sciences, Official Journal of the Ohio Athletic Trainers Association*, 8(2), 2.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindsets in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47–50.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(19), 6829–6833.
- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1539.
- Kim, H., Ku, B., Kim, J. Y., Park, Y. J., & Park, Y. B. (2016). Confirmatory and exploratory factor analysis for validating the phlegm pattern questionnaire for healthy subjects. *Evid Based Complement Alternat Med*.
- Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.
- Korkut, F. (2017). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kulaksızoğlu, A.(2020). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul :Remzi Kitabevi
- Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B. and Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model.

- Journal of Research in Personality*, 47(5), 539-546.
- OECD (2021). Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>.
- OECD (2019 c). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Poçan, S., İlhan, A., & Gemcioğlu, M. (2022). The Effect of Problem Solving Skills Perception and Math Attitude on Mathematics Achievement: A Path Analysis Study for Secondary School Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 86-104.
- Porter, T., Martinus, A., Ross, R., Cyster, C. F., & Trzesniewski, K. (2020). Changing Learner Beliefs in South African Townships: An Evaluation of a Growth Mindset Intervention. *Social Psychological and Personality Science*, 11(7), 991–998.
- Reinecke, M. A., DuBois, D. L. and Schultz, T. M.( 2001). Social problem solving, mood and suicidality among inpatient adolescents, *Cognitive Therapy and Research*, 25(6), 743-756.
- Rouzinov, S., & Berchtold, A. (2020). RBtest: Regression-Based Approach for Testing the Type of Missing Data. R package version 1.1.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* . Çev.ed. Diğdem Müge Siyez . Ankara: Nobel Yayın.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., and Oğuz, A. (2016). Turkish Adaptation of the Short Grit Scale (Grit-S): Validity and Reliability Study. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 5(2), 927-935.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 446-458.
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 100745.
- Suzuki, Y., Tamesue, D., Asahi, K., & Ishikawa, Y. (2015). Grit and work engagement: A cross-sectional study. *PLoS One*, 10(9).
- Schober, P.,M., Boer,C., Schwarte.,& Lothar A. (2018) . Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia&Analgesia*, 126 (5),1763-1768.
- Smith, J. K., & Johnson, M. J. (2018). Fixed mindset versus growth mindset: Which one do you have? *Journal of Education and Practice*, 9(30), 45-51.
- Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 850-863.
- Teare, B. (2006). Problem-Solving and Thinking Skills Resources for Able and Talented Children. Network Continuum Education. London.
- Tierney NJ., Harden FA., Harden MJ.& Mengersen KL.(2015) Using decision trees to understand structure in missing data. *BMJ Open*. 29 : 5(6).
- Tucker-Drob, E. M., Briley, D. A., Engelhardt, L. E., Mann, F. D., & Harden, K. P. (2016). Genetically-mediated associations between measures of childhood character and academic achievement.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 790–815.
- Turgut, H., Kılıç, F. E., Aycan, R., & Ünal, C. E. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin ölçümü: Bir analitik rubrik geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 6(10), 107-126.
- Wang, S., Dai, J., Li, J., Wang, X., Chen, T., Yang, X., ..., & Gong, Q. (2018). Neuroanatomical correlates of grit: Growth mindset mediates the association between gray matter structure and trait grit in late adolescence. *Human Brain Mapping*, 39(4), 1688–1699.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38, 148– 170.
- Yalçın, V. & Dinler, H. (2022). Growth mindset in early childhood: why and how?, *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 584-598
- Yalçın, B. & Yılmaz, E.(2023 ). Study on the Predictability of Students' Grit by their Growth Mindset. *Participatory Educational Research (PER)*, Vol.10(5), 184-199.
- Yavuzer ,H.(2005). *Gençleri Anlamak*. Ankara:Remzi Kitabevi.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369.
- Yılmaz E., & Güven, Z.Z. (2022). Investigating Mindsets of University Student Candidates in terms of Some Variables, *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 4(1), 75-94.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayıncılık
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, 839.

## Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri: Bir İçerik Analizi Çalışması

Büşra AKYÜREK<sup>1</sup>, Dilek GENÇTANIRIM KURT<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tez çalışmalarını inceleyerek bu alandaki araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 2022 ve 2023 yıllarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış tüm tez çalışmaları araştırmaya dahil edilerek incelenmiştir. Tezler araştırma konuları, çalışma grupları, araştırma desenleri, istatistiksel analiz yöntemleri ve araştırma grubu büyüklükleri olmak üzere beş farklı kategoride incelenmiştir. Tezler doküman analizi yöntemiyle incelenerek içerik analizi metodu kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, bu alanda yayınlanan tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma desenleri kullanılarak hazırlandığı bu duruma paralel olarak en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerinde betimsel istatistikler, pearson korelasyon analizi, t-testi, ANOVA gibi kestirimsel yöntemlerden oluştuğu görülmüştür. En sık olarak üniversite ve lise öğrencileri ile araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. En çok çalışılan konu alanının kişisel sosyal rehberlik alanları olduğu, tezlerde örnek büyüklüğü bakımından en çok 301-600 arası katılımcı ile 601-1000 arası katılımcının tercih edildiği görülmüştür. Araştırma bulguları literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik ve Psikolojik Danışma, doküman analizi, lisansüstü tezler.

## Research Trends of Postgraduate Theses in the Field of Guidance and Psychological Counseling: A Content Analysis Study

### Abstract

The aim of this research is to examine postgraduate thesis studies conducted in Turkey in the field of Guidance and Psychological Counseling and to determine research trends in this field. For this purpose, all thesis studies published in the National Thesis Center database in the field of Guidance and Psychological Counseling in 2022 and 2023 were included in the research and examined. Theses were examined in five different categories: research topics, study groups, research designs, statistical analysis methods and research group sizes. Theses were examined using the document analysis method and analyzed using the content analysis method. When the findings obtained were examined, it was seen that the majority of theses published in this field were prepared using quantitative research designs, and in parallel with this situation, the most used statistical methods consisted of predictive methods such as descriptive statistics, Pearson correlation analysis, t-test and ANOVA. It has been determined that research is most frequently conducted with university and high school students. It has been observed that the most studied subject area is personal social guidance areas, and in terms of sample size in theses, the most preferred sample size is between 301-600 participants and 601-1000 participants. The research findings were discussed within the framework of the literature.

**Keywords:** Guidance and Psychological Counseling, document analysis, postgraduate theses.

<sup>1</sup> Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, [busra.akyurek.40@gmail.com](mailto:busra.akyurek.40@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesör Doktor, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [dgenctanirim@ahievran.edu.tr](mailto:dgenctanirim@ahievran.edu.tr)

## GİRİŞ

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) alanı bireylerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişimlerini ve ihtiyaçlarını başarıyla tamamlamalarına yardımcı olan önemli bir hizmet alanıdır (Myrick, 2003; Tan, 2000). Bu genel tanımı daha da derinleştirmek gerekirse bireyin karşılaştığı problem durumlarına uygun çözümler üretebilmesi, kendini ve kapasitesini gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirip anlayabilmesi ve yaşamına istediği doğrultuda yönlendirmesini sağlayacak kararlar almasına destek sağlayacak uzman kişilerce yürütülen profesyonel bir yardım sürecidir (Kepçeoğlu,1994). RPD alanının önemli işlevleri arasında bireylerin iyi oluşunu ve psikolojik refahını etkileyen değişkenleri belirlemek, etkilemek ve kontrol etmek de bulunmaktadır. Bu yönüyle bireylerin çeşitli psikososyal yaşam becerileri geliştirerek, onları zorlayacak yaşam olayları ile karşılaştıklarında etkili baş etme yetkinliğine sahip olmalarını amaçlayan bir hizmet alanıdır (Savi Çakar, 2018). Üniversitelerin çatısı altında eğitimi ve öğretimi verilen tüm disiplin alanlarında olduğu gibi RPD alanında da lisansüstü eğitimler aracılığıyla alandaki bilgi birikimini zenginleştirme ve yetkin araştırmacılar yetiştirme faaliyetleri sürdürülmektedir.

Eğitim kurumları içerisinde üniversiteler bilimsel bilgiyi üretme ve yayma özelliğiyle önemli bir konuma sahiptir. Üniversiteler bu önemli özelliği, sahip olduğu akademik kadro ve bu kadronun yürüttüğü lisansüstü eğitimlerle gerçekleştirmektedir. Lisansüstü eğitim sürecinde ciddi bir bilgi aktarımı ve bu bilginin geliştirilip dönüştürülmesiyle tezler oluşturulmaktadır. Bu süreç araştırma kültürün ve geleneğini oluşturmaktadır (Sağlam Arı vd., 2009). Lisansüstü eğitimin amacı; öğrenciye bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma bununla beraber öğrencinin ulaştığı bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yorumlama kabiliyetlerinin oluşmasını sağlamaktır. Öğrenci lisansüstü eğitim sürecinde edindiği bu bilgi, beceri ve yaşantılarla yeni kavramsal bağlantılar, araştırmalar meydana getirerek yeni bilgi üretebilir seviyeye ulaşmaktadır (Şenyurt ve Özer Özkan, 2017). Lisansüstü eğitim pek çok misyonu bünyesinde toplayan önemli bir eğitim sürecidir. Bu sürecin önemli çıktıları; bilim insanı yetiştirmek, entelektüel birikime katkı sağlamak, bilim-teknoloji gibi topluma hizmet edecek yenilikler üretmek, araştırmacı ve alanın ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirmek, araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) çalışmaları yürütmek sayılabilir (Eskici ve Çayak, 2017; Türker, 2001). Lisansüstü eğitim sürecinin önemli çıktılarından biri olan bilimsel bilginin ortaya konulması belirli aşamaları olan bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu sürecin aşamalarına bakıldığında; araştırma probleminin belirlenmesi, hipotez-varsayım-sınırlılıkların açıklanması, araştırma yöntemi, veri toplama ve analizi süreçlerinin belirlenmesi, bulguların açıkça ortaya konularak bilimsel birikim çerçevesinde yorumlamaların yapılması olarak sıralanmaktadır (Kumar, 2005). Lisansüstü tezler bilim alanlarının aktif kalmasına ve gelişimini sürdüren bir ilerleme içerisinde olmasına değerli katkılar sunmaktadır. Tezlerin üretilmesi ve tamamlanması sürecinde önemli kıstaslar bulunmaktadır: Geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanmış olması, tekrarlayan araştırmalar olmaması, alanında uzman bir jürinin önünde

savunulması bu kıstaslar arasında sayılabilir. Bu süreç ilgili alandaki bilimsel bilginin seyrini ortaya koymaktadır (Şenyurt ve Özer Özkan, 2017).

Bir bilim alanında üretilen yüksek lisans ve doktora tezleri mevcut alanla ilgili dönemin bilimsel geleneğine, çalışma konularına, araştırma eğilimlerine etki etmekte ve bunlardan etkilenmektedir. Bu tezlerin analiz edilmesi söz konusu bilimsel alandaki güncel eğilimleri, çalışma konularını, analiz ve çözümlemeleri, üretilen bilimsel içeriği, sıklıkla çalışılmış içerikleri ya da yeni çalışma konularını görmeye ve daha geniş bir bakış açısı kazanmaya yardımcı olmaktadır (Karadağ, 2009; Yılmaz vd., 2015). Bilimsel ilerleme ve toplumsal gelişim ancak var olanı iyi anlayıp analiz ederek sonrasında ise var olanı daha ileri bir noktaya getirecek girişimlerde bulunarak mümkün olmaktadır (Alp ve Şen, 2021). Çağımızda bilginin hızlı üretilmesi ve uygulanmasının bir sonucu olarak ülkemizde de bilgi çağına yetişmek adına yükseköğretim kurumlarının sayısı arttırılmıştır. (Bozan, 2012). Bilimsel çalışmalardaki hızlı niceliksel artış zaman zaman belirli başlıklar altında bu çalışmaları incelemek, bilimin akış yönünü, çağın ihtiyaçlarını anlamaya ve eğilimleri saptayabilmek açısından bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bilimsel araştırmaların belirli başlıklar altında derlenerek analize tabi tutulması alanda çalışma yürüten bilim insanları için yol göstericidir (Cohen vd., 2007).

RPD alanında yürütülen araştırma eğilimi çalışmalarına bakıldığında; Güven ve arkadaşları tarafından 2009 yılında yayınlanan ve RPD alanında 1990 yılından 2008 yılına kadar Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde yayınlanan makalelere dair yapılan inceleme çalışması, Güven ve Aslan tarafından 2018 yılında yayınlanan ve 2012-2016 RPD alanında Türkiye'de yayınlanan makalelere dair inceleme çalışması, Seçer ve arkadaşları (2014) tarafından 2007-2011 yılları arasında RPD alanında yapılmış bilimsel çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmacılar için bu türde literatür taraması önemli bir süreçtir. Yapılan bu taramalar vasıtasıyla alandaki bilimsel birikim anlaşılırken tekrardan kaçınılır, mevcut bilimsel alandaki problem durumları iyi analiz edilebilir. Diğer yandan bu tür araştırma çalışmaları alanda yeni bilgilerin üretimi için yol gösterici olurken alana dair problem çözücü araştırmaların yürütülmesine olanak sağlayabilir. Bu nedenle literatür taraması niteliğindeki araştırma eğilimi çalışmaları bilimsel ilerleme için önemli bir konuma sahiptir.

YÖK 2013-2014 yılı eğitim öğretim yılı lisansüstü öğrenci verilerine bakıldığında 265 bin yüksek lisans ve 67 bin doktora öğrencisi olmak üzere toplamda 332 bin lisansüstü öğrencinin eğitimini sürdürdüğü görülmektedir. 2023-2024 verilerine bakıldığında ise 409 bin yüksek lisans ve 108 bin doktora öğrencisi olmak üzere 517 bin lisansüstü öğrencinin eğitimini sürdürdüğü görülmektedir (YÖK, 2024). Bu veriler ışığında düşünüldüğünde geçtiğimiz on yıl içerisinde yüksek öğretim kurumlarının lisansüstü eğitim kapasitesini yaklaşık iki katına çıkardığı görülmektedir. Bu durum lisansüstü tezlerinin sayısını arttırmakta

dolayısıyla bu tezleri belirli başlıklar altında tek bir noktada toparlayıp incelemeyi güç hale getirmektedir. Bu çalışma da RPD alanında sadece son iki yılda 850’den fazla lisansüstü tez üretilmesi çalışmanın kapsamını yıl olarak geniş tutmayı güçleştirmiştir. Bu nedenle bu araştırmada kapsamın 2022 ve 2023 yılları ile sınırlandırılması uygun görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı Türkiye’ de Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) alanında yayınlanmış lisansüstü tezlerinin sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi olarak belirlenmiştir. Böylece ülkemizde RPD alanında son yıllarda yürütülen tez çalışmalarının araştırma konusu, araştırma yöntem ve teknikleri bakımından nasıl ve ne doğrultuda ilerleme sağladığı ve lisansüstü araştırma eğilimlerine ilişkin önemli bilgiler edinileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Lisansüstü çalışmalarda ele alınan konu ve değişken çeşitliliğine
- Lisansüstü çalışmalarda araştırma modeli çeşitliliğine,
- Lisansüstü tez çalışmalarında çalışma grubunun kimlerden oluştuğuna,
- Lisansüstü tez çalışmalarında çalışma grubunun büyüklüğüne,
- Lisansüstü tez çalışmalarında yapılan istatistiksel analizlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Yöntemi**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan tez çalışmaları doküman analizine tabi tutulmuştur. Doküman analizi belirli bir amaç doğrultusunda tarama yaparak ulaşılan materyalin incelenerek değerlendirilmesi sürecidir (Karasar, 2005). Doküman analizi ile araştırmacı ulaştığı kaynakları belirlediği araştırma kriterleri çerçevesinde toplar, inceler ve analiz eder (O’Leary, 2017). Bu araştırmada Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında üretilmiş lisansüstü tez çalışmalarını incelemeye yönelik bir doküman analizi çalışması yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda inceleme kapsamına alınan tezler konu alanları ve ele alınan değişkenlerine, araştırma modeline, çalışma gruplarına, çalışma grubu büyüklüğüne ve kullanılan veri analizi yöntemlerine göre sınıflandırılarak incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

İnceleme kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bilim dalı olarak “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalı” ve “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” seçenekleri ile tarama yapılmıştır. Ulaşılan tezlerin araştırmaya dahil

etme kriterleri; Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yayınlanmış lisansüstü tez çalışması olmak ve son iki yıl (2022-2023) içerisinde yayınlanmış olmak olarak belirlenmiştir. Yapılan tarama sonucunda 873 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada belirlenen çalışmaların incelenmesinde ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte içerik analizi istatistiki verileri işe koşarak araştırmacının bulgular üzerinde sistematik ve tarafsız bir değerlendirme yapma imkanı sunar (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizinde incelenen araştırma verilerinin tablollaştırılmasında frekans değerleri dikkate alınmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde bulgular frekans (f) sonuçları şeklinde tablolar halinde gösterilmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

**Tablo 1.** Tezlerin kişisel sosyal rehberlik konu alanlarına ilişkin elde edilen bulgular

| Kategori                                                | f  | Kategori                                                        | f | Kategori                                                         | f |
|---------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------|---|
| Psikolojik sağlamlık                                    | 50 | Çocukluk dönemi duygusal istismarı/ istismar ve ihmal yaşantısı | 5 | Ahlaki çözüm/Ahlaki tutarsızlık                                  | 2 |
| Öz yefkat                                               | 46 | Duygusal öz yeterlik                                            | 5 | Akıllı telefon bağımlılığı                                       | 2 |
| Bilişsel esneklik                                       | 41 | Duygusal şemalar/Şema alanları                                  | 5 | Akran içsancılığı/Kıskançlık                                     | 2 |
| Bağlanma stilleri/Bağlanma                              | 41 | FoMO (Gelişmeleri kaçırma korkusu)                              | 5 | Antisozyal davranışlar                                           | 2 |
| Psikolojik iyi oluş                                     | 36 | İyilik hali                                                     | 5 | Ayrışma bireyselleşme                                            | 2 |
| Duygu düzenleme                                         | 36 | Karanlık üçlü kişilik özellikleri                               | 5 | Azım                                                             | 2 |
| Yaşam doyumu                                            | 34 | Kendini sabotaj/engelleme                                       | 5 | Bilişsel birleşme/ayrışma                                        | 2 |
| Bilinçli farkındalık                                    | 31 | Mental iyi oluş                                                 | 5 | Bilişsel değerlendirme sistemi/Zeka değerlendirme                | 2 |
| Psikolojik esneklik                                     | 29 | Olumsuz değerlendirilme korkusu                                 | 5 | Cesaretlendirme karakter gücü/Cesaret                            | 2 |
| Covid-19 salgın süreci                                  | 26 | Ölüm kaygısı/Ölüm algısı                                        | 5 | Covid-19/Pandemiyle başa çıkma                                   | 2 |
| Affetme/Affedicilik                                     | 25 | Öz saygı                                                        | 5 | Çatışma eylem stilleri                                           | 2 |
| Öz yeterlik                                             | 25 | Özgüven/Güven                                                   | 5 | Çelişik duygulu cinsiyetçilik                                    | 2 |
| Algılanan sosyal destek/Sosyal destek kaynakları        | 23 | Problem çözme becerileri/Kişilerarası problem çözme             | 5 | Çocukluk dönemi mutluluk-huzur anıları/Olumlu çocukluk yaşantısı | 2 |
| Sosyal medya bağımlılığı                                | 21 | Psikolojik doğum sırası/Doğum sırası                            | 5 | Davranış problemleri/Problemleri davranışlar                     | 2 |
| Mutluluk/Mutluluk korkusu/Mutluluk artırma stratejileri | 20 | Saldırganlık                                                    | 5 | Dijital/Çevrim içi oyun oynama motivasyonları                    | 2 |
| Mükemmelliyetçilik                                      | 20 | Sorumluluk                                                      | 5 | Dikkat düzeyi/Dikkat                                             | 2 |
| Öznel iyi oluş                                          | 20 | Üstbiliş/Üstbilişsel farkındalık                                | 5 | Duygu gereksinimi                                                | 2 |
| Çocukluk çağı travmaları/Orselenme yaşantıları          | 19 | Aidiyet/Sanal aidiyet/Ait olma                                  | 4 | Duygu sosyalleştirme                                             | 2 |
| Depresyon                                               | 18 | Aldatma                                                         | 4 | Duygusal yoğunluk/Duygusal deneyim                               | 2 |
| Umut                                                    | 17 | Aleksitimi                                                      | 4 | Duygusal/Sezgisel yeme                                           | 2 |
| Benliğin ayrımlaşması                                   | 16 | Baş çıkma stilleri/biçimleri                                    | 4 | Dürtüsellik                                                      | 2 |
| Akran zorbalığı                                         | 14 | Benliğin farklılaşması                                          | 4 | Düşünme stilleri/Aşırı düşünme                                   | 2 |
| İyi oluş                                                | 14 | Bilgelik                                                        | 4 | Ekran bağımlılığı/Ekran süresi                                   | 2 |
| Stres                                                   | 14 | Covid-19 korkusu/kaygısı                                        | 4 | Fedakarlık algılanan doyum/zarar                                 | 2 |
| Stresle başa çıkma/Strese bağlı büyüme                  | 14 | Çatışma çözme becerileri/stilleri/biçimleri                     | 4 | Geleceğe yönelik ilişkin tutum                                   | 2 |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük                             | 13 | Değerler/Değer yönelimleri                                      | 4 | İltişim çatışması                                                | 2 |
| Kişilik özellikleri/Kişilik                             | 13 | Duygusal farkındalık/Farkındalık                                | 4 | Kişilikte oyun oynama bozukluğu                                  | 2 |
| Öz anlayış                                              | 13 | Gelecek zaman perspektifi/ Zaman perspektifi                    | 4 | İntihar olasılığı                                                | 2 |
| Toplumsal cinsiyet rolleri/Cinsiyet rolleri             | 13 | İkincil travmatik stres                                         | 4 | İntikam                                                          | 2 |
| Yalnızlık/Sanal ortamda yalnızlık                       | 13 | Kendinden memnun olma/Öz memnuniyet                             | 4 | Kendini affetme                                                  | 2 |
| Anksiyete/Anksiyete duyarlılığı                         | 12 | Kendini damgalama/Damgalama eğilimi                             | 4 | Kendini eleştirme/İçsel öz eleştiri                              | 2 |
| Benlik saygısı                                          | 12 | Koşulsuz kendini kabul/Kendini kabul                            | 4 | Kişilerarası bağıllık                                            | 2 |
| Bilişsel çarpıtma                                       | 12 | Otomatik düşünceler                                             | 4 | Kişilerarası problemler                                          | 2 |
| Duygusal zeka                                           | 12 | Psikolojik uyum/uyumsuzluk                                      | 4 | Kişilerarası yetkinlik/Duygusal yetkinlik                        | 2 |
| Demografik özellik/değişken                             | 11 | Sağlıkta yaşam kalitesi/Yaşam kalitesi                          | 4 | Kişisel değişkenler/Kişisel ve kültürel değişkenler              | 2 |
| Duygu düzenleme gücü                                    | 11 | Sosyal beceri                                                   | 4 | Kontrol/Kontrol odağı                                            | 2 |
| Erken dönem uyumsuz/uyum bozucu şemalar                 | 11 | Sosyal dışlanma/Sanal dışlanma                                  | 4 | Kötümserlikle başa çıkma/Savunmacı kötümserlik                   | 2 |
| Psikolojik dayanıklılık                                 | 11 | Umutluluk                                                       | 4 | Kültürel tevazu/tevazu                                           | 2 |
| Ruminasyon                                              | 11 | Utangaçlık/Utangaç                                              | 4 | Memnuniyet/Beden memnuniyeti                                     | 2 |
| Akılcı olmayan inançlar/İrasyonal düşünceler            | 10 | Yas/Yas belirtileri/Sanal yas                                   | 3 | Mizah/Mizah tarzları                                             | 2 |
| Dijital bağımlılık/Dijital oyun bağımlılığı             | 10 | Bağlanma yaranımları                                            | 3 | Motivasyon                                                       | 2 |
| Psikolojik ihtiyaçlar/Temel ihtiyaçlar                  | 10 | Benlik değişimi                                                 | 3 | Nomofobi                                                         | 2 |
| Sosyal kaygı/Gruplararası kaygı                         | 10 | Benlik kurgusu                                                  | 3 | Obsesif kompulsif bozukluk/bilişler                              | 2 |
| Travma sonrası büyüme                                   | 10 | Bireysel, aile ve toplumsal bütünlük duygusu/Bütünlük duygusu   | 3 | Olumsuz düşünceler/Olumsuz duygularla baş etme                   | 2 |
| Empati                                                  | 9  | Çevrim içi sosyal karşılaştırma/Sosyal karşılaştırma            | 3 | Öğrenilmiş güçlük düzeyi                                         | 2 |
| İyimserlik/Trajik iyimserlik                            | 9  | Çeyrek yaşam krizi                                              | 3 | Örgütsel bağıllık/Örgütsel destek                                | 2 |
| Öz denetim (Öz kontrol)                                 | 9  | Çocukluk deneyimleri                                            | 3 | Örütük zeka/Örütük zeka inançları                                | 2 |
| Öz duyarlılık                                           | 9  | Dayanıklılık/Zihinsel dayanıklılık                              | 3 | Psikolojik dayanıklılık                                          | 2 |
| Yaşamda anlam/Yaşamın anlamı                            | 9  | Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/Dikkat eksikliği              | 3 | Psikolojik eğilim                                                | 2 |
| Arkadaş ilişkileri/Akran ilişkileri                     | 8  | Duygular/Duygu yönetimi                                         | 3 | Psikolojik ihtiyaç doyumu                                        | 2 |
| Duygusal/Ruh sağlığı okuryazarlığı/Ruh sağlığı          | 8  | Duygusal iyi oluş                                               | 3 | Psikolojik kurbanlık                                             | 2 |
| Gelecek beklentisi/Olumlu gelecek beklentisi            | 8  | Duygusal tepkiselilik                                           | 3 | Psikolojik sorunlar/Ruhsal sorunlar                              | 2 |
| Öz düzenleme becerisi/Öz düzenlemeli öğrenme            | 8  | Endişe                                                          | 3 | Reddedilme duyarlılığı                                           | 2 |
| Yaşantsal/Deneyimsel kaçınma                            | 8  | Erkek rolü normları/Erkeklik                                    | 3 | Sağlık kaygısı                                                   | 2 |
| Benlik/Kendilik algısı                                  | 7  | Güvenli/Güvensiz/Kaygılı bağlanma                               | 3 | Siber mağduriyet                                                 | 2 |
| Kaygı                                                   | 7  | Manevi iyi oluş                                                 | 3 | Sorun alanları/Duygusal ve davranışsal sorunlar                  | 2 |
| Özgecilik                                               | 7  | Mizaç/9 tip mizaç modeli                                        | 3 | Sosyal bağıllık                                                  | 2 |
| Phubbing (Sosyotelizm)                                  | 7  | Olumlu sosyal davranış                                          | 3 | Sosyal damgalanma/Damgalanma korkusu                             | 2 |
| İletişim becerileri/İletişim                            | 6  | Oyun bağımlılığı/Sanal oyun bağımlılığı                         | 3 | Sosyal medya kullanımı                                           | 2 |
| Kimlik stilleri/Kimlik/Kimlik işlevleri                 | 6  | Ozerklik/Duygusal ozerklik                                      | 3 | Sportif sorunlarla başa çıkma/Spor yapma                         | 2 |
| Merhamet/Merhamet korkusu                               | 6  | Prosoyusal davranışlar/Prosoyusal etkileşimler                  | 3 | Suça sürüklenme/Suçla yönelik tutumlar                           | 2 |
| Öfke/Öfke ifade tarzları/Öfke kontrol problemi          | 6  | Psikolojik/Depresif belirtiler                                  | 3 | Suçluluk                                                         | 2 |
| Problemleri internet kullanımı                          | 6  | Psikosomatik şikayetleri-belirtiler/Somatizasyon                | 3 | Şiddet eğilimi/Psikolojik şiddete maruz kalma                    | 2 |
| Riskli davranışlar/Risk alma                            | 6  | Sabır                                                           | 3 | Şükran                                                           | 2 |
| Siber zorbalık                                          | 6  | Sıkıntıya dayanma/tolere etme kapasitesi/Gündelik sıkıntılar    | 3 | Tek başına olma                                                  | 2 |
| Travma sonrası stres/Travma sonrası stres bozukluğu     | 6  | Sosyal görüş kaygısı                                            | 3 | Teknoloji kullanımı/İnternet kullanımı                           | 2 |
| Tükenmişlik/Covid-19 tükenmişliği                       | 6  | Sosyal ilgi                                                     | 3 | Toplulukluluk-bireycilik                                         | 2 |
| Zorbalık/Zorbalık mağduriyeti                           | 6  | Sosyal onay ihtiyacı                                            | 3 | Toplumsal cinsiyet rolleri stresi                                | 2 |
| Beş faktör kişilik özelliği                             | 5  | Yaratıcılık                                                     | 3 | Travma ile başa çıkma                                            | 2 |
| İnternet bağımlılığı                                    | 5  | Yaşam becerileri                                                | 3 | Travma sonrası bilişler/Travma sonrası bilişsel yüklenme         | 2 |
| Karar verme stilleri/becerileri                         | 5  | Yetersizlik duygusu/Yetersizlikten kaçınma çabası               | 3 | Yakınlık tetikleyicileri/Yakınlık korkusu                        | 2 |
| Kişilerarası ilişki tarzı/boyutu                        | 5  | Yalnızlık                                                       | 3 | Yaşam amaçları/Yaşam amacı belirleme                             | 2 |
| Otantiklik                                              | 5  | Akran mağduriyeti/Akran zorba ve mağduru                        | 2 | Yaşam sevgisi/Yaşam dengesi                                      | 2 |
| Sosyal duygusal beceriler                               | 5  | Aldatılma/Aldatılma algısı                                      | 2 | Yaygın anksiyete bozukluğu                                       | 2 |
| Sosyal duygusal öğrenim/gelişim                         | 5  | Cinsiyet/Cinsiyet türleri                                       | 2 | Zenofobi                                                         | 2 |
|                                                         |    | Kişilerarası bağımlılık                                         | 2 | Zorbalıkla başa çıkma stratejileri/Zorbalığa müdahale etme       | 2 |

Tablo 1' in devamı niteliğinde frekans değerleri bir ( $f=1$ ) olarak tespit edilmiş değişkenler bu paragrafta alfabetik olarak sıralanmaktadır. Ahlaki olgunluk, Akıl sağlığı, Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri, Algılanan ayrımcılık, Algılanan öz dönüşüm, Analitik düşünme, Aşkınlık düzeyi, Atılganlık, Azınlık olma yaşantıları, Bağışlayıcılık, Bakım yükü, Baskınlık düzeyi, Başkalarının duygularını yönetme davranışları, Bedeni beğenme, Beğenilme arzusu, Belirsizlik karşısında tutum, Bencillik, Benlik değerlendirmesi, Beslenme alışkanlıkları, Bilgisayar oyunu oynama, Bilişsel çıktılar, Bilişsel düzey, Bilişsel uyumsuzluk, Bireysel, ilişkisel ve çevresel dinamikler, Bireysel psikolojik etkiler, Bireysel ve çevresel değişkenler, Bireysel ve çevresel faktörler, Boyun eğici, Büyükenmeci narsistik kişilik özellikleri, Büyüme korkusu, Cinsel atılganlık, Cinsel doyum, Cinsel mite inanma, Cinsel öz yeterlik, Cinsel yaşam kalitesi, Cinsiyetçilik, Covid-19 salgını sürecine ilişkin deneyimler, Çevrim içi istismar, Çevrim içi sosyal davranışları, Çocuğun uyumu, Çocukluk çağı narsisizmi, Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları, Çok yönlü eylemli kişilik özellikleri, Çözüm odaklı düşünme, Davranış stilleri, Değer verme, Deprem travmatik etkileri, Dışadönük problem davranışları, Duyarlı sevgi, Duyguları ifade etme, Duygulara ilişkin inançlar, Duyguları değiştirebilme inancı, Duygusal dışavurum, Duygusal esneklik, Duygusal manipülasyon, Duygusal şantaj, Dürüstlük-alçakgönüllülük kişilik özellikleri, Dünya inançları, Ekopsikolojik duyarlılık, Erillik-dişillik, Eylemlilik, Erteleme eğilimi, Eş bağımlılık, Eylem kimikleme, Eyleycilik-toplulukçuluk, Farklılıklara saygı, Feminist kimlik gelişimi, Feminizme yönelik tutum, Fiziksel ve duygusal istismar, Güç paylaşımı, Heyecan arama, HPV'ye ilişkin bilgi düzeyi, İhmal ve istismar geçmişi, İnsomnia, İnteroseptif farkındalık, İnternette yabancılarla etkileşim, Kadın stresi, Kadına yönelik fiziksel şiddet tutumu, Karakter gücü, Karar verme güçlükleri, Karşılıklı bağımlılık, Karşılıklı beklenti ve sorunları, Katkı, Kayıp yaşantılarında bitmemiş işler, Kendini açma, Kendini aşma, Kendini ayarlama, Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, Kendine öz şefkat gösterme korkusu, Kendini saklama, Kendine saygı, Kendini toparlama gücü, Kendine zarar verme, Kısıtlamalar, Kişilerarası ilişkilerde incinme, Kişilerarası yeterlik, Kişiliğin karanlık yönleri, Kişisel erdemler, Kompulsif çevrim içi satın alma, Krize müdahalede kullanılan baş etme stratejileri, Kültürel zeka, Kuşaklararası aktarım, Kültüre duyarlı mindfulness, Kültürlerarası duyarlılık, Makyavelizm, Maneviyat, Mikro saldırı deneyimleri, Mindful kişilik özelliği, Minnettarlık, Mizaçsal farkındalık, Motivasyonel kararlılık, Nezaket, Olumlu olayların tadını çıkarma stratejileri, Olumsuz çocukluk çağı yaşantıları, Ontolojik iyi oluş, Öz disiplin, Öz tikslenme, Özel öğrenme güçlüğü, Özerk-ilişkisel benlik, Öznel sıkıntıları açma, Öznel sosyal statü algısı, Öznel zindelik, Özür dileme, Paradigma değişimi, Popülerite algısı, Pozitif şemalar, Proaktif kişilik, Problemli cep telefonu kullanımı, Problemli pornografi kullanımı, Problemli teknoloji kullanımı, Problemli yeme davranışı, Psikolojik faktörler, Psikolojik katılık, Psikolojik sağlık, Psikolojik sermaye, Psikososyal faktörler, Reviktimizasyon, Rol geçişleri, Saldırganlığa alternatif davranışlar, Sahtekarlık fenomeni, Sanal kimlik, Sığınmacı olgusu, Siber aylaklık, Sosyal adalet, Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, Sosyal fobi, Sosyal hayata entegrasyon becerisi, Sosyal ilişkiler, Sosyal kimlikle

özdeşleşme, Sosyal medyada beğenilmeme korkusu, Sosyal medyada görünüş algısı, Sosyal medya tutumu, Sosyal medyada yabancılaşma, Sosyal ödüllendirme, Sosyal uyum, Sosyal zeka, Sosyalleşme, Spritüel iyi oluş, Şema baş etme biçimleri, Şema kimyası, Şefkat yorgunluğu, Tamamlanma ihtiyacı, Teknoloji bağımlılığı, Toplumsal cinsiyet rol çatışması, Toplumsal cinsiyet rollerine dair tutum, Topluluk önünde konuşma kaygısı, Utançla başa çıkma, Uyku kalitesi, Uyum, Yaşam bağıllığı, Yaşam pozisyonları, Yaşam stresi, Yeme tutumu, Yetkinlik ve yakınlık algısı, Yükleme stilleri, Zihinsel iş yükü, Zihinselleştirme, 21. yüzyıl becerileri.

Tablo 1 incelendiğinde RPD alanında son iki yıl içerisinde yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında kişisel sosyal rehberlik konu alanında en çok psikolojik sağlamlık (f=50), öz şefkat (f=46), bilişsel esneklik (f=41), bağlanma stilleri/bağlanma (f=41), psikolojik iyi oluş (f=36), duygu düzenleme (f=36), yaşam doyumu (f=34), bilinçli farkındalık (f=31), psikolojik esneklik (f=29), Covid-19 salgın süreci (f=26), affetme/affedicilik (f=25), öz yeterlik (f=25), algılanan sosyal destek/sosyal destek kaynakları (f=23), sosyal medya bağımlılığı (f=21), mükemmeliyetçilik (f=20), mutluluk/mutluluk korkusu/mutluluk arttırma stratejileri (f=20), öznel iyi oluş (f=20) konularının işlendiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 1’de 306 farklı kişisel sosyal rehberlik konu alanı bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Tezlerin psikolojik danışma ve psikoeğitim konu alanlarına ilişkin bulgular

| Kategori                                                                                                                         | f  | Kategori                                                                                             | f |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Bilişsel davranışçı kurama dayalı/temelli psikoeğitim programları                                                                | 10 | Anadolu düşünürlerinin öğretileri ile bezenmiş psikolojik iyilik halini geliştirme programı          | 1 |
| Psikolojik yardım arama/almaya yönelik tutum/Psikolojik yardım alan tutumu ve niyeti                                             | 8  | Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve alcran arabuluculuğu psikoeğitim programı                            | 1 |
| Kabul ve kararlılık temelli/yönelimli psikoeğitim programı                                                                       | 5  | Bilinçli farkındalık temelli program                                                                 | 1 |
| Psikolojik danışma öz yeterliği                                                                                                  | 4  | Bilişsel esneklik psikoeğitim programı                                                               | 1 |
| Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri/alanı/programı                                                                    | 4  | Bilişüstü beceriler eğitim programı                                                                  | 1 |
| Affetme eğilimi geliştirmeye yönelik psikoeğitim programı                                                                        | 3  | Çalışma psikolojisi kuramı                                                                           | 1 |
| Bilişsel davranışçı (yaklaşım odaklı) grupla psikolojik danışma                                                                  | 3  | Çevrim içi psikolojik danışmanlık                                                                    | 1 |
| Pozitif psikoloji/Pozitif psikoloji müdahalesi/Pozitif psikoloji temelli psikoeğitim programı                                    | 3  | Çift faktör modeli çerçevesinde hazırlanan çok boyutlu müdahale programı                             | 1 |
| Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma (terapi kuramına) dayalı psikoeğitim programı                                               | 2  | Diyaletik davranış terapisi grup beceri eğitimleri                                                   | 1 |
| Alcran zorbalığı ile başa çıkma/önleme sosyal beceri temelli/gölge oyunu temelli psikoeğitim programı                            | 2  | Dokuz tip mizaç modeline göre okul temelli program                                                   | 1 |
| Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel danışma/Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrim içi bireysel psikolojik danışma | 2  | Duygu düzenleme ve stresle baş etme psikoeğitim programı                                             | 1 |
| Çocuk merkezli oyun terapisi/Oyun terapisi                                                                                       | 2  | EMDR odaklı grupla psikolojik danışma programı                                                       | 1 |
| Çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımına dayalı müdahale programı/psikoeğitim programı                                        | 2  | Ergen ebeveyn çatışmalarına yönelik gerçeklik terapi temelli program                                 | 1 |
| Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı                                                                                       | 2  | Fark'andalık temelli okul uygulamaları                                                               | 1 |
| Flört şiddetinde şiddeti önlemeye yönelik geliştirilen psikoeğitim programı/Flört şiddetine yönelik farkındalık programı         | 2  | Farklılıklara saygı eğitim programı                                                                  | 1 |
| Gestalt temas biçimleri/Gestalt temas kurma kapasitesi                                                                           | 2  | Güçlendirme odaklı grupla psikolojik danışma programı                                                | 1 |
| Kabul ve kararlılık terapisi temelli programlar                                                                                  | 2  | Akademik yılmazlık gelişim modeli                                                                    | 1 |
| Kültüre duyarlı psikolojik danışma                                                                                               | 2  | Gerçeklik terapisi                                                                                   | 1 |
| Öz belirleme kuramı                                                                                                              | 2  | Gerçeklik terapisine dayalı bireysel müdahale                                                        | 1 |
| Öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programı/Öz şefkat geliştirme programı                                                | 2  | İlişkisel profesyonel yardım arama tutumu                                                            | 1 |
| Pozitif genç gelişimi temelli çevrim içi yılmazlık psikoeğitim programı/Pozitif gençlik gelişim temelli model                    | 2  | Kadın güçlendirme psikoeğitim programı                                                               | 1 |
| Psikolojik ilk yardım psikoeğitim programı                                                                                       | 2  | Karakter güçlerine dayalı akademik yılmazlık psikoeğitim programı                                    | 1 |
| Psikolojik yardım ihtiyacı/gereksinimi                                                                                           | 2  | Kariyer kararsızlığı psikoeğitim programı                                                            | 1 |
| Rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları/Psikolojik danışma ihtiyaçları                                                       | 2  | Kariyer yapılandırma kuramı temelli psikoeğitim programı                                             | 1 |
| Seçim kuramı temelli aile yılmazlık programı/Seçim teorisi temelli aile işlevselliği müdahale programı                           | 2  | Kişilerarası ilişkilerde duygu düzenleme psikoeğitim programı                                        | 1 |
| Terapötik ittifak/Terapötik ittifakta müzakere                                                                                   | 2  | Manevi danışmanlık                                                                                   | 1 |
| Alcran zorbalığına gölge oyunu temelli önleme programı                                                                           | 1  | Metakognitif terapi temelli müdahale programı                                                        | 1 |
| Algılanan süpervizör tarzları                                                                                                    | 1  | Mobil uygulama destekli akılcı düşünme eğitim programı                                               | 1 |
| Bilinçli farkındalık temelli öz şefkat programı                                                                                  | 1  | Okul öncesi anne psikoeğitim programı                                                                | 1 |
| Birlikte ebeveynliğe geçiş programı                                                                                              | 1  | Özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan çalışmaları                                               | 1 |
| Çatışma çözme programı                                                                                                           | 1  | Boşanmaya uyum programı                                                                              | 1 |
| Çocukluk çağında travmaya maruz kalmış ergenleri güçlendirmeye yönelik grup müdahale programı                                    | 1  | Çocuk ihmali ve istismarı konulu psikoeğitim programı                                                | 1 |
| Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma                                                                                           | 1  | Problem çözme becerileri eğitimi                                                                     | 1 |
| Diyalog kurarak okuma programı                                                                                                   | 1  | Psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutum                                                     | 1 |
| Ebeveyn psikoeğitim programı                                                                                                     | 1  | Psikolojik danışmada yenilikçi yaklaşımlara dayalı psikoeğitim programı                              | 1 |
| Etkili psikolojik danışman nitelikleri                                                                                           | 1  | Psikolojik danışmanların alet çantası                                                                | 1 |
| HPV'ye ilişkin çevrim içi psikoeğitim programı                                                                                   | 1  | Resim analizi yöntemi                                                                                | 1 |
| İlişkisel kültürel kurama dayalı ilişkisel yılmazlık programı                                                                    | 1  | Ruh sağlığı okuryazarlığı psikoeğitim programı                                                       | 1 |
| İnternet bağımlılığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı                                                                     | 1  | Sanat terapisi odaklı grupla psikolojik danışma                                                      | 1 |
| Kabul ve kararlılık terapisi                                                                                                     | 1  | Sinema-video destekli psikolojik danışma                                                             | 1 |
| Nesne ilişkileri                                                                                                                 | 1  | Sözsüz davranış eğitimi programı                                                                     | 1 |
| Okul terkini önlemeye yönelik psikoeğitim programı                                                                               | 1  | Şiirle psikoeğitim programı                                                                          | 1 |
| Okulda şiddetle baş etmede öğretmen becerilerini geliştirmeye yönelik şiddetsiz karşı koyma programı                             | 1  | Temel duygu düzenleme beceri programı                                                                | 1 |
| Öz anlayış programı                                                                                                              | 1  | Yaratıcı drama                                                                                       | 1 |
| Öz düzenleme psikoeğitim programı                                                                                                | 1  | Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı                                             | 1 |
| Öz kontrol odaklı psikoeğitim programı                                                                                           | 1  | Yaratıcılık temelli doğa terapisi                                                                    | 1 |
| Öznel iyi oluşu arttırma programı                                                                                                | 1  | Danışanı bütüncül değerlendirme yeterliği                                                            | 1 |
| Planlı davranış kuramı yönelimli psikoeğitim programı                                                                            | 1  | Dinamik yönelimli kısa-yoğun-acil psikoterapi                                                        | 1 |
| Pozitif psikoterapi temelli grupla psikolojik danışma                                                                            | 1  | Evebeyn çocuk etkileşim terapisi                                                                     | 1 |
| Psikolojik ilk yardım becerileri                                                                                                 | 1  | Farkındalık temelli psikoeğitim programı                                                             | 1 |
| Psikolojik yardım arama engeli                                                                                                   | 1  | Fisher'ın boşanma sonrası yaşama uyum programı                                                       | 1 |
| Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı                                                                                           | 1  | Fiziksel ve duygusal istismarın önlenmesi sürecinde öğrenci odaklı çok düzeyli müdahale uygulamaları | 1 |
| Rol oynamaya dayalı grupla psikolojik danışma uygulamaları                                                                       | 1  | Kariyer gelişimini destekleyici çevrim içi karar verme becerileri programı                           | 1 |
| Seçim teorisi                                                                                                                    | 1  | Kontrol değer kuramı                                                                                 | 1 |
| Sivil toplum kuruluşları bağlamında psikolojik hizmetler                                                                         | 1  | Narrative yaklaşım                                                                                   | 1 |
| Sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim uygulamaları                                                             | 1  | Strese bağlı büyüme psikoeğitim programı                                                             | 1 |
| Şema terapi modeli                                                                                                               | 1  | Süpervizyon doyum                                                                                    | 1 |
| Terapistle bağlanma                                                                                                              | 1  | Terapotik hikaye kullanımı                                                                           | 1 |
| Yakın ilişkiler odaklı psikoeğitim                                                                                               | 1  | Yaratıcı drama temelli hazırlanan eğitim programı                                                    | 1 |
| Yatırım modeli                                                                                                                   | 1  | Yüz yüze ve çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik tutum                                            | 1 |
| Yönlendirici grup oyun terapisi                                                                                                  | 1  |                                                                                                      |   |

Tablo 2’de Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programları genel bir başlık altında toplanmıştır: Bu kapsamda hazırlanan psikoeğitim programlarından yedi tanesinin tam başlıkları ise şu şekildedir: Bilişsel davranışçı terapi temelli zorbalığa müdahale psikoeğitim programı, Bilişsel davranışçı terapiye dayalı öfke kontrol becerileri psikoeğitim programı, Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrim içi akademik motivasyon psikoeğitim programı, Akademik öz yeterlik inançları, umut ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin arttırılmasına yönelik BDT programı, Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı temelli çevrim içi psikoeğitim programı, Tutarlılık duygusuna yönelik bilişsel davranışsal program, Sınav kaygısına yönelik bilişsel davranışçı terapi odaklı oyunlaştırılmış kendine yardım uygulaması.

Tablo 2’de Kabul ve kararlılık terapisine dayalı programlar genel bir başlık altında toplanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan programların tam başlıkları ise şu şekildedir: Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli evlilik öncesi ilişki güçlendirme programı, Kabul ve kararlılık terapisine dayalı kendi kendine yardım müdahalesi.

Tablo 2 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında psikolojik danışma ve psikoeğitim konu alanında en çok Bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programları (f=10), psikolojik yardım aramaya/almaya yönelik tutum (f=8), Kabul kararlılık terapi temelli/yönelimli psikoeğitim programı (f=5), psikolojik danışma öz yeterliği (f=4), Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri/alanı/programı (f=4), Affetme eğilimi geliştirmeye yönelik psikoeğitim programı (f=3), Bilişsel davranışçı (yaklaşım odaklı) grupla psikolojik danışma (f=3), Bilişsel davranışçı kurama dayalı/temelli psikoeğitim programı (f=3) ve Pozitif psikoloji temelli psikoeğitim programları (f=3) konularının işlendiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 2’de 130 farklı psikolojik danışma ve psikoeğitim konu alanının bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Tezlerin aile, evlilik ve romantik ilişkiler konu alanlarına ilişkin bulgular

| Kategori                                               | f  | Kategori                                  | f | Kategori                                                  | f |
|--------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------|---|
| Evlilik doyumu                                         | 17 | Aile içi şiddete maruz kalma              | 1 | Romantik ilişki istisması                                 | 1 |
| Anne-baba (ebeveyn) tutumları                          | 14 | Aile katılımı                             | 1 | Romantik ilişki kalitesi                                  | 1 |
| Romantik ilişki doyumu                                 | 9  | Aile mahkemeleri destekleri               | 1 | Romantik ilişkide kopma deneyimi                          | 1 |
| Ebeveyn kabul-reddi                                    | 8  | Aile öz yeterliği                         | 1 | Romantik ilişkilerde aynılık uyumu                        | 1 |
| Helikopter anne-baba(ebeveyn) tutumları                | 8  | Aile sistemi                              | 1 | Romantik ilişkilerde bağlanma                             | 1 |
| İlişki doyumu                                          | 8  | Aile stresi                               | 1 | Romantik ilişkilerde beklentilere dair farkındalık        | 1 |
| Evlilik uyumu                                          | 7  | Aile ve iş yaşam rolleri çatışması        | 1 | Romantik ilişkilerde ilişki niteliği                      | 1 |
| Aile yaşam doyumu                                      | 6  | Aile yaşam döngüsü                        | 1 | Romantik ilişkilerde kendini açma                         | 1 |
| Aile ilişkileri/Kök aile ilişkileri                    | 6  | Aktör partnet karşılıklı bağımlılık       | 1 | Romantik yetkinlik                                        | 1 |
| Algılanan ebeveyn ilişkisi/ilişki tarzı                | 5  | Ana babalık davranışları                  | 1 | Stresle çift olarak başa çıkma                            | 1 |
| Ebeveynlik stresi                                      | 5  | Anne baba reddi                           | 1 | Şema kimyasının eş seçimindeki rolü                       | 1 |
| Aile iklimi                                            | 4  | Anne tutumu                               | 1 | Uzak mesafeli evlilik ilişkisi                            | 1 |
| Dijital ebeveynlik farkındalığı/Dijital ebeveynlik     | 4  | Anne yılmazlığı                           | 1 | Üniveriste sınavına hazırlanan öğrenci annelerinin deneyi | 1 |
| Ebeveyn-çocuk ilişkisi                                 | 4  | Anne-çocuk ilişkisi                       | 1 | Yakın partner ilişkilerinde psikolojik şiddet             | 1 |
| Flört şiddeti/Psikolojik flört şiddeti                 | 4  | Annelik ikircikliği                       | 1 | Yasal boşanma sürecindeki ailelerin deneyimleri           | 1 |
| Flört şiddetine yönelik tutum                          | 4  | Annelik kimliği                           | 1 |                                                           |   |
| Aile işlevleri/Aile işlevselliği/Kök aile işlevselliği | 3  | Aşk tutumları                             | 1 |                                                           |   |
| Aile yılmazlık düzeyi/Ailede yılmazlık                 | 3  | Bekarlığa ilişkin tutumlar                | 1 |                                                           |   |
| Ailede iletişim kalıpları                              | 3  | Çift ilişkileri                           | 1 |                                                           |   |
| Babalık rolü algısı/Babalık                            | 3  | Çift uyumu                                | 1 |                                                           |   |
| Çocuk yetiştirme tutumu                                | 3  | Çiftler arası şiddet kabul düzeyi         | 1 |                                                           |   |
| Ebeveyn öz yeterliği                                   | 3  | Duyarlı ebeveynlik                        | 1 |                                                           |   |
| Ebeveynlik stilleri/Annelerin ebeveynlik stilleri      | 3  | Duygusal boşanma düzeyi                   | 1 |                                                           |   |
| Eş desteği                                             | 3  | Duygusal ilişki biçimleri                 | 1 |                                                           |   |
| Eş tükenmişliği                                        | 3  | Duygusal ilişki biçimleri                 | 1 |                                                           |   |
| Kardeş ilişkileri                                      | 3  | Duygusal ilişki mutluluğu                 | 1 |                                                           |   |
| Ortak ebeveynlik                                       | 3  | Ebeveyn davranışları                      | 1 |                                                           |   |
| Romantik ilişki inancı/Evlilik ilişki inancı           | 3  | Ebeveyn içsel düşünme işlevselliği        | 1 |                                                           |   |
| Romantik ilişki istikrarı/İlişki istikrarı             | 3  | Ebeveyn rolleri                           | 1 |                                                           |   |
| Aile aidiyeti                                          | 2  | Ebeveyn suçluluğu                         | 1 |                                                           |   |
| Aile desteği                                           | 2  | Ebeveyn yalanları                         | 1 |                                                           |   |
| Aile içi ilişkiler/iletişim                            | 2  | Ebeveyn yetersizlik duygusu               | 1 |                                                           |   |
| Aile uyumu                                             | 2  | Ebeveyn yetkinlikleri                     | 1 |                                                           |   |
| Aile yaşam kalitesi/Aile yaşamı                        | 2  | Ebeveyne bağlanma                         | 1 |                                                           |   |
| Aileden/Anne babadan algılanan duygusal istisna        | 2  | Ebeveynin özel gereksinimli çocuğu kabulü | 1 |                                                           |   |
| Algılanan anne baba davranış biçimleri                 | 2  | Ebeveynle çatışma                         | 1 |                                                           |   |
| Anne baba(Ebeveyn) kabulü                              | 2  | Ebeveynlik tarzı                          | 1 |                                                           |   |
| Baba katılım düzeyi                                    | 2  | Ergen ebeveyn çatışması                   | 1 |                                                           |   |
| Birlikte ebeveynlik algısı/Ebeveynlik algısı           | 2  | Eş kabul reddi                            | 1 |                                                           |   |
| Boşanma sonrası yaşama uyum/Boşanmaya uyum             | 2  | Eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar      | 1 |                                                           |   |
| Ebeveyn desteği/Ebeveyn öz yeterlik desteği            | 2  | Eş seçme stratejileri                     | 1 |                                                           |   |
| Ebeveyn duygusal erişilebilirliği                      | 2  | Eş kendini açma                           | 1 |                                                           |   |
| Ebeveynlerde güç paylaşımı/algısı                      | 2  | Evlilik algısı                            | 1 |                                                           |   |
| Ebeveynleştirilme/Ebeveynleşme                         | 2  | Evlilik hoşnutsuzluğu                     | 1 |                                                           |   |
| Eş yabancılaşma                                        | 2  | Evlilik öz yetkinliği                     | 1 |                                                           |   |
| Evliliğe yüklenen anlam                                | 2  | Evlilik sadakati                          | 1 |                                                           |   |
| Evlilik beklentileri                                   | 2  | Evlilik tutumu                            | 1 |                                                           |   |
| Evlilik çatışması                                      | 2  | Evlilikte başa çıkma stratejileri         | 1 |                                                           |   |
| Evlilik ilişki bağımlılığı/İlişki bağımlılığı          | 2  | Evlilikte sorun çözme                     | 1 |                                                           |   |
| Evlilik kalitesi                                       | 2  | İlişki etiği                              | 1 |                                                           |   |
| İlişkisel ihtiyaç doyumu/İlişkisel ihtiyaçlar          | 2  | İlişki sürdürme stratejileri              | 1 |                                                           |   |
| İlişkisel yılmazlık                                    | 2  | İlişkisel öz yeterlik                     | 1 |                                                           |   |
| İş aile çatışması/İş aile çatışması yönetme            | 2  | İlişkisel şiddetin faili ve mağduru       | 1 |                                                           |   |
| Romantik ilişkilerde algılanan istisna                 | 2  | İlişkiye bağlılık                         | 1 |                                                           |   |
| Romantik ilişkilerde kıskançlık                        | 2  | İş aile çatışması yönetme öz yeterliği    | 1 |                                                           |   |
| Romantik ilişkilerde yakınlık/yakınlık başlatma        | 2  | Kardeş kıskançlığı                        | 1 |                                                           |   |
| Sharenting                                             | 2  | Kardeş zorbalığı                          | 1 |                                                           |   |
| Siber flört istisması/Siber flört şiddeti              | 2  | Kök aile ebeveynlik tutumları             | 1 |                                                           |   |
| Yakın partner/Yakın ilişki şiddeti                     | 2  | Mükemmelliyetçi aile tutumu               | 1 |                                                           |   |

Tablo 3 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında aile, evlilik ve romantik ilişkiler konu alanında en çok evlilik doyumu ( $f=17$ ), anne-baba (ebeveyn) tutumları ( $f=14$ ), romantik ilişki doyumu ( $f=9$ ), ilişki doyumu ( $f=8$ ), helikopter anne baba (ebeveyn) tutumları ( $f=8$ ), ebeveyn kabul reddi ( $f=8$ ) konularının işlendiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 3'te 133 farklı aile ve romantik ilişkiler konu alanının bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Tezlerin eğitsel rehberlik konu alanlarına ilişkin bulgular

| Kategori                                       | f  |
|------------------------------------------------|----|
| Okula bağlanma/Okul bağlılığı                  | 11 |
| Akademik erteleme                              | 10 |
| Sınav kaygısı                                  | 10 |
| Başarı/Başarı motivasyonu/Başarı hedefleri     | 9  |
| Akademik öz yeterlik/yetenlik                  | 8  |
| Akademik motivasyonsuzluk/motivasyonsuzluk     | 7  |
| Okul başarısı/Akademik başarı                  | 6  |
| Okul iklimi                                    | 5  |
| Akademik yılmazlık                             | 4  |
| Okul tükenmişliği                              | 4  |
| Akademik güdülenme                             | 3  |
| Üniversite yaşamına uyum/Okula uyum            | 3  |
| Akademik azim                                  | 2  |
| Ders çalışmaya motive olma                     | 2  |
| Derse katılım                                  | 2  |
| Ebeveyn akademik başarı desteği/baskısı        | 2  |
| Okul reddi                                     | 2  |
| Okula aidiyet/Üniversiteye aidiyet             | 2  |
| Pozitif öğretmen özellikleri/yordayıcıları     | 2  |
| Uzaktan eğitim                                 | 2  |
| Akademik bağlamda akış                         | 1  |
| Akademik beklentiler                           | 1  |
| Akademik dayanıklılık                          | 1  |
| Akademik kaygı                                 | 1  |
| Akademik öz düzenleme                          | 1  |
| Akademik sahtekarlık                           | 1  |
| Akademik yeterlik                              | 1  |
| Başarısızlık korkusu                           | 1  |
| Çalışma kaygısı                                | 1  |
| Ders çalışma becerileri                        | 1  |
| Ders dışı etkinliklere katılım                 | 1  |
| Kendi kendine öğrenme                          | 1  |
| Matematik dersiyle ilgili başarı duygusu       | 1  |
| Okul doyumu                                    | 1  |
| Okul kültürü                                   | 1  |
| Okul motivasyonu                               | 1  |
| Okul olgunluğu                                 | 1  |
| Okul terki riski                               | 1  |
| Okul türü tercih nedenleri                     | 1  |
| Okularda astımlı çocukları yaşadığı deneyimler | 1  |
| Okulda nezaket                                 | 1  |
| Okulda zorbalık                                | 1  |
| Öğrenciliğe dönük tutum                        | 1  |
| Öğrenme stili                                  | 1  |
| Öğretmen yetkinliği                            | 1  |
| Sınıf içi disiplin yöntemleri                  | 1  |
| Sınıf iklimi                                   | 1  |
| Sınıf liderliği                                | 1  |
| Veli katılımı                                  | 1  |
| Yaşam boyu öğrenme                             | 1  |

Tablo 4 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında eğitsel rehberlik konu alanında en çok okula bağlanma/okul bağlılığı ( $f=11$ ), sınav kaygısı ( $f=10$ ), akademik erteleme ( $f=10$ ), başarı/başarı motivasyonları/başarı hedefleri ( $f=9$ ), akademik öz yeterlik/yetenlik ( $f=8$ ) konularının çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 4'te 50 farklı akademik rehberlik konu alanının bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Tezlerin mesleki rehberlik konu alanlarına ilişkin bulgular

| Kategori                                                        | f |
|-----------------------------------------------------------------|---|
| Kariyer uyumu/uyumluluğu                                        | 9 |
| Mesleki tükenmişlik/İş tükenmişliği                             | 7 |
| Kariyer kararsızlığı/Mesleki kararsızlık                        | 6 |
| Mesleki doyum/İş doyum                                          | 6 |
| Kariyer kaygısı                                                 | 5 |
| Kariyer geçiş süreci/durumları                                  | 3 |
| Kariyer gelişimi/Kariyer geliştirme arzusu                      | 3 |
| Kariyer kararı öz yeterliği/yetenliği                           | 3 |
| Algılanan gelecekteki insana yakışır iş/İnsana yakışır iş       | 2 |
| İşe bağlılık                                                    | 2 |
| Kariyer engelleri                                               | 2 |
| Kariyer farkındalığı/Kariyer farkındalık düzeyi                 | 2 |
| Kariyer iyimserliği                                             | 2 |
| Kariyer karar verme güçlükleri                                  | 2 |
| Kariyer karar verme öz yeterliği/öz yetkinliği                  | 2 |
| Kariyer kararlılığı/kararları                                   | 2 |
| Kariyer olgunluğu/Mesleki olgunluk                              | 2 |
| Kariyer stresi/distresi                                         | 2 |
| Kariyer yapılandırma                                            | 2 |
| Okuldan/Universiteden işe başarılı geçiş                        | 2 |
| Algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik                    | 1 |
| Anılamlı çalışma                                                | 1 |
| Çalışma yaşam kalitesi                                          | 1 |
| Düzenli iş                                                      | 1 |
| Endüstri 4.0 bağlamında kariyer kaynakları                      | 1 |
| Fonksiyonel olmayan kariyer inançları                           | 1 |
| İş akışı deneyimleri                                            | 1 |
| İş durumu değişkenleri                                          | 1 |
| İş performansı                                                  | 1 |
| İş umudu                                                        | 1 |
| İşe bağlı duygusal tükenmişlik                                  | 1 |
| Kariyer danışmanlığı                                            | 1 |
| Kariyer kararsızlığı ile başa çıkma                             | 1 |
| Kariyer kavramları                                              | 1 |
| Kariyer problem alanları                                        | 1 |
| Kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri         | 1 |
| Kariyer psikolojik danışmanlık öz yeterliği                     | 1 |
| Kariyer sonlandırma nedenleri                                   | 1 |
| Kariyer sorunları                                               | 1 |
| Kariyer sürdürülebilirliği                                      | 1 |
| Kariyer şoku                                                    | 1 |
| Kariyer ve yetenek gelişimi yetkinlikleri                       | 1 |
| Kariyer yardımı arama davranışı                                 | 1 |
| Meslek seçiminde aile etkisi                                    | 1 |
| Mesleki benlik saygısı                                          | 1 |
| Mesleki eğitime yönelik tutum                                   | 1 |
| Mesleki ilgi                                                    | 1 |
| Mesleki kişilik tipleri                                         | 1 |
| Mesleki motivasyon                                              | 1 |
| Mesleki yaşam doyum                                             | 1 |
| Ozel yetenekli öğrencilere sunulan mesleki rehberlik hizmetleri | 1 |
| Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimi tutumu                 | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında mesleki rehberlik konu alanında en fazla kariyer uyumu/uyumluluğu ( $f=9$ ), mesleki tükenmişlik/iş tükenmişliği ( $f=7$ ), kariyer kararsızlığı/mesleki kararsızlık ( $f=6$ ), mesleki doyum/iş doyum ( $f=6$ ), kariyer kaygısı ( $f=5$ ) konularının çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 5'te 52 farklı mesleki rehberlik konu alanının bulunduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Tezlerin çalışma gruplarına ilişkin bulgular

| Kategori                                                                                       | f   | Kategori                                                                                         | f |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Üniversite öğrencileri                                                                         | 190 | 24-31 aylık çocuklar ve anneleri                                                                 | 1 |
| Lise öğrencileri                                                                               | 157 | 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkökula başlayan ortaöğretim öğrencileri                            | 1 |
| Genç yetişkin/Beliren yetişkin                                                                 | 68  | 65 yaş üstü bireyler                                                                             | 1 |
| Ortaokul öğrencileri                                                                           | 64  | 9. sınıfı tekrar eden öğrencileri ve velileri                                                    | 1 |
| Yetişkinler                                                                                    | 60  | Adli destek ve mağdur hizmetleri müdürlüğünde çalışan uzmanlar                                   | 1 |
| Evlı bireyler                                                                                  | 40  | Aile apartmanında yaşayan anneler                                                                | 1 |
| Ebeveynler                                                                                     | 33  | Aile mahkemesi hakimleri                                                                         | 1 |
| Öğretmenler                                                                                    | 32  | Aile mahkemesi uzmanları                                                                         | 1 |
| Psikolojik danışmanlar                                                                         | 32  | Alanında uzman bireyler (öğretim görevlisi, psikolog, hakim, pedegog, araştırma görevlisi)       | 1 |
| İlkokul öğrencileri                                                                            | 22  | Almanya'da ikamet eden Alman kökenli yetişkinler ile Türkiye'de yaşayan Türk kökenli yetişkinler | 1 |
| Anneler/Çalışan anneler                                                                        | 15  | Anneanne                                                                                         | 1 |
| Psikolojik danışman adaylar                                                                    | 15  | Astım hastası öğrenciler ve anneleri                                                             | 1 |
| Eğitim fakültesi öğrencileri/Öğretmen adayları                                                 | 10  | Atama bekleyen öğretmenler                                                                       | 1 |
| Romantik ilişkisi olan birey/Romantik ilişkisi olan bekar bireyler                             | 8   | Batı Trakya Türk'ü ve İstanbul Rum'u genç yetişkinler                                            | 1 |
| Anaokulu/Okul öncesi öğrencileri                                                               | 7   | Covid-19 döneminde psikolojik destek başvurusunda bulunanlar                                     | 1 |
| Kadınlar/Üniversiteli kadın öğrenciler                                                         | 6   | DHEB tanılı 6-11 yaş arası çocuklar                                                              | 1 |
| Üstün/Ozel yetenekli ergenler/öğrenciler                                                       | 6   | Doktora mezunu psikolojik danışman                                                               | 1 |
| Engelli/Ozel eğitim gereksinimli çocuğı olan ebeveynler/aileler                                | 5   | Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenler                                                          | 1 |
| Evlı kadınlar                                                                                  | 5   | Ekzojen obezitesi olan ergen                                                                     | 1 |
| Babalar                                                                                        | 4   | En az biri Covid-19 geçirmiş çiftler                                                             | 1 |
| Boşanmış aile çocukları/Ebeveynleri boşanmış ergenler/Aile bütünlüğü olmayan ergenler          | 4   | Engelli bireyler                                                                                 | 1 |
| Lisede öğrenim gören çocuğı olan ebeveynler/Lisede çocuğı olan anneler                         | 4   | Ergen çocuğı olan sosyoekonomik düzeyi orta ve üzeri olan anneler                                | 1 |
| Ozel gereksinimli çocuğı olan anneler/ebeveynler                                               | 4   | Eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle psikolojik danışmana başvuran bireyler          | 1 |
| Boşanmış birey/Boşanma yaşantısı olan bireyler                                                 | 3   | Evlı öğretmenler                                                                                 | 1 |
| Kurumsal firma çalışanları/Ozel sektörde çalışan bireyler/Çalışanlar                           | 3   | Evlı şirket çalışanları                                                                          | 1 |
| LGBT+ bireyler/LGBT+ ve heteroseksüel bireyler                                                 | 3   | Fzikiyel yetersizliği olan lise öğrencisi ve işvereni                                            | 1 |
| Yakınını kaybetmiş bireyler/Yas yaşamış bireyler                                               | 3   | Geç ergenlik dönemindeki bireyler                                                                | 1 |
| 12-18 yaş arası online istismara maruz kalmış bireyler/Cinsel istismara uğramış ergen          | 2   | Heteroseksüel çiftler                                                                            | 1 |
| Covid-19 pandemi kliniklerinde çalışan sağlık çalışanları/Sağlık çalışanları                   | 2   | İlk bebeklerini bekleyen evli ve bir arada yaşayan çiftler                                       | 1 |
| Espor ve geleneksel spor katılımcıları/Espor oyuncuları                                        | 2   | İran ve Türkiye üniversite öğrencileri                                                           | 1 |
| Evlı olmayan/Bekar bireyler                                                                    | 2   | İran'da öğrenim gören 12-16 yaş öğrencileri                                                      | 1 |
| Mezun öğrenciler                                                                               | 2   | İtfaye çalışanları                                                                               | 1 |
| Nişanlı bireyler/Evlilik öncesindeki bireyler                                                  | 2   | Kanserli çocuğı sahip ebeveynler                                                                 | 1 |
| Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğı olan anne ve babalar/ebeveynler                         | 2   | Kaynaşturma eğitimi gören ilkökul çocuğı olan ebeveynler                                         | 1 |
| Ozel gereksinimli ebeveyni olan bireyler/Sağır ebeveyni sahip bireyler (CODA)                  | 2   | Mesleki Teknik ve Anadolu liselerinin denizcilik alanında öğrenim gören öğrencileri              | 1 |
| Romantik ilişki kaybı yaşayan genç yetişkinler/Romantik aşktan kopma deneyimi yaşamış bireyler | 2   | Mevsimlik tarım işçisi olan ve olmayan lise öğrencileri                                          | 1 |
| Sevgi evinde kalan/Kurum bakımı altındaki çocuklar                                             | 2   | Okulu seven ve sevmeyen öğrenciler                                                               | 1 |
| Suriyeli göçmen ergenler/Göçmen öğrenciler                                                     | 2   | Otizm spektrum bozukluğu tanılı 5-19 yaş aralığında bireyler                                     | 1 |
| Suriyeli sığınmacı kadınlar/Mülteci kadınlar                                                   | 2   | Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencisi olan öğretmenler                                       | 1 |
| Türkiye ve Azerbaycan lise öğrencileri                                                         | 2   | Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve olmayan çocuğı sahip ebeveynler                          | 1 |
| Türkiye ve Kırgızistan üniversite öğrencileri                                                  | 2   | Otizm tanısı alan ve tipik gelişim gösteren 2-7 yaş arası çocuklar ile ebeveynleri               | 1 |
| Üstün/Ozel yetenekli ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencileri                           | 2   | Öğretim elemanları                                                                               | 1 |
| Zorlu yaşam koşullarına maruz kalmış kadınlar/Şiddet gören kadınlar                            | 2   | Ozel gereksinimli çocuğı olan ve olmayan ebeveynler                                              | 1 |
| 25-45 yaş arası çalışma hayatı deneyimlemiş bireyler                                           | 1   | Ozel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğı olan bireyler                                           | 1 |
| Adli olaylara dahil olmuş genç yetişkinler                                                     | 1   | Parçalanmış aileye sahip bireyler                                                                | 1 |
| Almanya ve Türkiye'deki üniversite öğrencileri                                                 | 1   | Psikoloji alanında uzmanlar                                                                      | 1 |
| Azerbaycan'da öğrenim gören üniversite öğrencileri                                             | 1   | Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri                                     | 1 |
| Beliren yetişkin erkekler                                                                      | 1   | Sosyal sorumluluk çalışmalarında gönüllülük yapan beliren yetişkinler                            | 1 |
| Boşanma avukatları                                                                             | 1   | STK'larda sığınmacılara hizmet veren ruh sağlığı çalışanları                                     | 1 |
| Boşanma yoluyla oluşan tek ebeveynli aileler                                                   | 1   | Stres verici yaşam olayları yaşamış beliren yetişkin                                             | 1 |
| Boşanmış kadın/Evliliğinde problem yaşayan kadınlar                                            | 1   | Terapi süreci devam eden danışanlar                                                              | 1 |
| Çocukluk döneminde ihmal ve istismar yaşantısı olan bireyler                                   | 1   | Türk gemi adamları                                                                               | 1 |
| Ebeveyn kaybı yaşamış ve yaşamamış üniversite öğrencileri                                      | 1   | Türk ve Azeri üniversite öğrencileri                                                             | 1 |
| Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenler                                       | 1   | Türkiye ve Avrupa Birliği'nde yaşayan Türk gençleri                                              | 1 |
| Ekonomik yetersizliği olan anneler                                                             | 1   | Türkiye ve Azerbaycan üniversite öğrencileri                                                     | 1 |
| Evlı, çift kariyerli ve çocuklu birey                                                          | 1   | Türkiye'de eğitim gören yabancı üniversite öğrencileri                                           | 1 |
| Farklı gelişim dönemlerinde olan bireyler (ergenlikten ileri yetişkinliğe kadar)               | 1   | Türkiye'de yükseköğrenime devam eden Batı Trakya Türk Azınlığı mensupları                        | 1 |
| Kanserli kardeşe sahip ergenler                                                                | 1   | Uçuş ekibi (Pilot ve kabin memuru)                                                               | 1 |
| Liseye devam eden ve spor faaliyetlerine katılan öğrenciler                                    | 1   | Uzak mesafeli evlilik ilişkisi sürdüren çiftler                                                  | 1 |
| Madde kullanımı nedeniyle denetimli serbestlik altındaki bireyler                              | 1   | Üst öğrenim geçiş sınavına hazırlanan öğrencileri                                                | 1 |
| Mülteciler                                                                                     | 1   | Yas sürecindeki ilkökul öğrencileri                                                              | 1 |
| Ozel öğrenme güçlüğü tanılı ilköğretim öğrencileri                                             | 1   | Yasal boşanma sürecindeki çocuklu aileler                                                        | 1 |
| Suç geçmişli olan ve olmayan çocuklar                                                          | 1   | Z kuşağı bireyler                                                                                | 1 |
| Travmatik yaşantıya sahip birey                                                                | 1   | Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğı olan anneler                                                  | 1 |

Tablo 6’da Ebeveynler başlığı tez çalışmalarında farklı yaş aralığında ya da eğitim düzeyinde çocuğu olan ayrıca evli ya da evli olmayan ebeveynler olarak belirlenmiş tüm ebeveyn gruplarını kapsamaktadır. Anneler/Çalışan anneler başlığı altında tez çalışmalarında farklı yaş aralığında ya da eğitim düzeyinde çocuğu olan anne gruplarını kapsamaktadır. Babalar başlığı altında tez çalışmalarında farklı yaş aralığında ya da eğitim düzeyinde çocuğu olan anne gruplarını kapsamaktadır. Öğretmenler başlığı altında farklı branşlarda ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenleri kapsamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında sıklıkla çalışılan gruplar üniversite öğrencileri (f=190), lise öğrencileri (f=157), genç yetişkin/beliren yetişkin (f=68), ortaokul öğrencileri (f=64), yetişkinler (f=60), evli bireyler (f=40), ebeveynler (f=33), öğretmenler (f=32) ve psikolojik danışmanlar (f=32) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 128 farklı çalışma grubu ile tez araştırmalarının yürütüldüğü tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** Tezlerin araştırma türlerine ilişkin bulgular

| Kategori               | Alt Kategori                                            | f   |
|------------------------|---------------------------------------------------------|-----|
| Nicel                  | İlişkisel Desen                                         | 649 |
|                        | Deneyisel Desen                                         | 85  |
| Araştırma-<br>İnceleme | Karma Desen                                             | 66  |
|                        | Ölçek geliştirme                                        | 51  |
|                        | Ölçek uyarlama                                          | 36  |
|                        | Sistemantik Derleme/Literatür Derlemesi/Doküman Analizi | 5   |
|                        | Çoklu araştırma yöntemi                                 | 1   |
|                        | Delphi Tekniği                                          | 1   |
|                        | Fenomenolojik (Olgubilim) Yöntem                        | 5   |
| Nitel                  | Durum Çalışması                                         | 3   |
|                        | Gömülü Desen                                            | 3   |
|                        | Betimsel/İçerik Analizi/İçerik Analizi                  | 1   |
|                        | Eylem Araştırması                                       | 1   |

Tablo 7 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan araştırma türlerine bakıldığında en çok nicel araştırma türlerinde ilişkisel desen (f=649) ve deneyisel desenle (f=85) çalışıldığı bu grubu ise karma desenli (f=66) çalışmalar ile ölçek geliştirme (f=51) ve ölçek uyarlama (f=36) çalışmalarının takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 8.** Tezlerde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bulgular

| Kategori    | Alt Kategori                                       | f   | Kategori    | Alt Kategori                                          | f  |
|-------------|----------------------------------------------------|-----|-------------|-------------------------------------------------------|----|
| Betimsel    | Betimsel İstatistikler                             | 663 | Kestirimsel | Manova Wilks Lambda Testi/Manova Pillai's Trace Testi | 7  |
|             | Grafiksel Analiz/Gösterim                          | 6   |             | Mauchly Küresellik Testi                              | 7  |
| Kestirimsel | Pearson Korelasyon Analizi                         | 613 |             | ML (Maximum Likelihood) Yöntemi                       | 7  |
|             | T-Testi                                            | 512 |             | Sobel Testi                                           | 7  |
|             | ANOVA                                              | 465 |             | Hochberg GT2 Testi                                    | 5  |
|             | Çoklu Regresyon Analizi                            | 274 |             | Welch Testi                                           | 5  |
|             | Doğrulayıcı/Açımlayıcı Faktör Analizi              | 191 |             | Gabriel Testi                                         | 4  |
|             | Man-Whitney U-Testi                                | 120 |             | Ardışık/Sürekli Karşılaştırma Analizi                 | 3  |
|             | Tukey Testi                                        | 120 |             | Sıradan En Küçük Kareler Regresyon Analizi            | 2  |
|             | Bootstrap Yöntemi                                  | 112 |             | Tau İndeksi/Tau U İndeksi                             | 2  |
|             | Kruskal Wallis H Testi                             | 91  |             | Ağ tahmini (Ağ Analizi)                               | 1  |
|             | Levene Testi/Varyansların Homojenliği Testi        | 82  |             | Aracı Düzenleyici Model                               | 1  |
|             | Yapısal Eşitlik Modeli                             | 78  |             | Başlangıç Modeli Iterasyon Oyküsü                     | 1  |
|             | Basit Doğrusal Regresyon Analizi                   | 74  |             | CHOW testi                                            | 1  |
|             | Scheffe                                            | 74  |             | Çift Sıralı Korelasyon Analizi                        | 1  |
|             | LSD                                                | 63  |             | Çoklu Uyum Analizleri                                 | 1  |
|             | Hiyerarşik Regresyon Analizi                       | 60  |             | Doğrusallık Testi Analizi                             | 1  |
|             | Kolmogorov Smirnov testi                           | 54  |             | Doornik-Hansen Omnibus Çok Değişkenli Normallik Testi | 1  |
|             | Shapiro-Wilk Testi                                 | 53  |             | Eş zamanlı regresyon analizi                          | 1  |
|             | Path Analizi                                       | 47  |             | Fisher Exact Testi                                    | 1  |
|             | Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi                    | 45  |             | Genel Doğrusal Model                                  | 1  |
|             | Bonferroni Testi                                   | 43  |             | Heterotrait-Monotrait Ratio Yöntemi                   | 1  |
|             | Post Hoc Testleri                                  | 42  |             | Hiyerarşik Olmayan Küme Analizi                       | 1  |
|             | KMO ve Barlette Testleri                           | 39  |             | ILDF yöntemi                                          | 1  |
|             | Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi          | 38  |             | Klinik Anlamlılık Testi                               | 1  |
|             | Process Makro Analizi                              | 35  |             | Latent Profil Analizi                                 | 1  |
|             | Eta Kare Testi                                     | 34  |             | Lojistik Regresyon Analizi                            | 1  |
|             | Games Howell Testi                                 | 29  |             | Merkeziyet ve Kararlılık (Ağ Analizi)                 | 1  |
|             | Aşamalı/Adımsal Regresyon Analizi                  | 28  |             | Model katsayılarına ilişkin Omnibus Testi             | 1  |
|             | Durbin-Watson testi                                | 28  |             | Satoma Bentler Güçlü Yöntemi                          | 1  |
|             | MANOVA                                             | 27  |             | Seri Çoklu Aracı Değişken Analizi                     | 1  |
|             | Tamhane T2 Testi                                   | 19  |             | Velicer'in MAP Testi                                  | 1  |
|             | Friedman Testi/Friedman ANOVA                      | 18  | Nitel       | İçerik Analizi                                        | 92 |
|             | Dunnet T3/Dunnet C Testi/Dunn Testi                | 17  |             | Betimsel içerik analizi/Betimsel Analiz               | 21 |
|             | Ki-Kare Testi/Analizi                              | 16  |             | Tematik Analiz                                        | 13 |
|             | Box's M Testi                                      | 13  |             | Yorumlayıcı/Betimleyici fenomenolojik analiz          | 12 |
|             | ANCOVA/SPANOVA                                     | 10  |             | Doküman Analizi/Doküman İnceleme Yöntemi              | 5  |
|             | Aktör-Partner Karşılıklı Bağımlılık Aracılık Testi | 7   |             | Gömülü teori veri analizi                             | 2  |
|             |                                                    |     |             | Resim Analizi                                         | 1  |
|             |                                                    |     |             | Sistematik Analiz                                     | 1  |

Tablo 8 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında en çok kullanılan istatistiksel analizlere bakıldığında betimsel istatistikler (f=663), pearson korelasyon analizi (f=613), t-testi (f=512), ANOVA (f=465), çoklu regresyon analizi (f=274), doğrulayıcı/açımlayıcı faktör analizi (f=191) olarak sıralandığı görülmektedir. Ayrıca 78 farklı istatistiksel analizin RPD lisansüstü tez çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 9.** Tezlerin çalışma grubu büyüklüklerine ilişkin bulgular

| Kategori                 | f   |
|--------------------------|-----|
| 1-15 arası katılımcı     | 75  |
| 16-30 arası katılımcı    | 113 |
| 31-100 arası katılımcı   | 52  |
| 101-300 arası katılımcı  | 88  |
| 301-600 arası katılımcı  | 456 |
| 601-1000 arası katılımcı | 175 |
| 1001+ katılımcı          | 47  |

Tablo 9 incelendiğinde RPD alanında son iki yılda yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında tercih edilen çalışma grubu büyüklükleri incelenmektedir. Söz konusu araştırmalarda en çok 301-600 arası katılımcının (f=456), 601-1000 arası katılımcının (f=175) ve 16-30 arası katılımcının (f=113) oluşturduğu grupların tercih edildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bazılarında birden fazla çalışma grubu ile araştırma yürütüldüğü için (örneğin; karma desenli araştırmalar veya ölçek uyarlama çalışmaları gibi) çalışma grubu büyüklüklerine ilişkin toplam frekans sayısı araştırma kapsamında incelen toplam tez sayısından fazla görünebilir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada ülkemizde RPD alanında 2022 ve 2023 yılları boyunca Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış 873 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tez çalışmalarının 712'si yüksek lisans tezi 161'i ise doktora tezi olarak dağılım göstermektedir.

Rehberlik hizmetleri gelişimsel rehberlik yaklaşımı çerçevesinde kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik başlıkları altında toplanmaktadır (Ateş, 2018; Yeşilyaprak, 2012). Bu araştırmada da bu sınıflandırmadan yola çıkarak konu alanları belirlenmiş ancak tezlerde ele alınan konuları içeriği çeşitlendikçe konu alanları bu üç başlık altında toplamak tabloların anlaşılmasını güçleştirebileceği için çalışmada ele alınan lisansüstü tezler konu alanlarının yoğunlaştığı kavramlar da göz önüne alınarak beş farklı konu alanında sınıflandırılarak verilmiştir. İncelenen tez çalışmalarında belirlenen konu alanlarına bakıldığında “Kişisel Sosyal Rehberlik” alanında yürütülen çalışmaların diğer konu alanlarına kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Psikolojik Danışma ve Psikoeğitim”, “Aile, Evlilik ve Romantik ilişkiler”, “Eğitsel Rehberlik” ve “Mesleki Rehberlik” konu alanlarının takip ettiği görülmektedir.

Literatürde yürütülen benzer çalışmaların bulgularına bakıldığında, Güven ve arkadaşları (2009) tarafından yürütülen araştırmada konu alanı bakımından en çok çalışma yürütülen alanların “evlilik” ve “mesleki rehberlik” olduğu tespit edilmiştir. Seçer ve arkadaşları (2014) tarafından RPD alanında yayınlanan makaleleri incelediği çalışmada en çok çalışılan konu alanlarının psikolojik uyum ve kişisel rehberlik başlıkları altında toparlanan kişisel sosyal rehberlik konu alanları içerisinde değerlendirilebilecek konuların olduğunu, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik gibi konu alanlarının daha az çalışılan konu alanları olduğu belirtilmektedir. Güven ve Aslan tarafından (2018) RPD alanında çeşitli bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin incelendiği çalışmada en çok çalışılan konu alanının kişisel sosyal rehberlik alanı olduğu bunu eğitsel rehberlik, psikolojik danışma, mesleki rehberlik ve aile-evlilik konu alanlarının takip ettiği görülmektedir. Literatürde yürütülen benzer araştırma eğilimleri ile birlikte bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde RPD alanında ele alınan konu başlıkları ve değişkenlerin mesleki rehberlik ve evlilik gibi konu alanlarından kişisel sosyal rehberlik alanlarına doğru kayma olduğu görülmektedir. Bu eğilimin bu çalışma kapsamında incelenen tez çalışmalarında da devam ettiği görülmektedir. Diğer çalışmalardan ayrılan noktalara bakıldığında RPD alanında son dönemde yürütülen tez çalışmalarında aile, evlilik ve romantik ilişkiler ile psikolojik danışma ve psikoeğitim konu alanlarının daha çok çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum RPD alanında yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında bireyi aile, evlilik, romantik ilişki, meslek ya da akademik durumu çerçevesinde değerlendirmekten çok psikolojik, ruhsal, bilişsel yönleri ile anlamaya ve değerlendirmeye yönelik eğilimlerin arttığı görülmektedir.

Konu alanları altında ele alınan değişkenlere bakıldığında en çok psikolojik sağlamlık, öz şefkat, bilişsel esneklik, bağlanma stilleri gibi pozitif psikolojik konularının işlendiği görülmektedir. Temelde bireylerin iyi oluşunu ve refahını çeşitli müdahale ve araştırmalarla geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlayan pozitif psikoloji 1990’ların sonlarına doğru ortaya çıkan sonraki dönemlerde ise çok yoğun gelişim ve büyüme gösteren bir psikolojik çalışma alanına dönüşmüştür. Literatüre bakıldığında artık pozitif psikoloji kavramları psikoloji disiplini içerisinde en sık çalışılan konu alanları haline gelmiştir (Linley vd., 2006; Norcross vd., 2021; Rusk ve Waters, 2013; Carr vd., 2020). Diğer yandan pozitif psikoloji sıradan-normal insanın şu an bulunduğu durumdan daha iyi hale gelmesini ve yaşam kalitesini arttırmayı misyon edindiği için RPD alanın problem daha ortaya çıkmadan müdahale etme, daha net ifade etmek gerekirse önleme hizmetleri ile de uyumlu olduğu görülmektedir (Demir ve Türk, 2020). RPD alanı psikolojik sorunlara odaklana bir alan olmanın ötesinde bireyin zihinsel, psikolojik, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini destekleyen pozitif temeli bir eğilimi olduğu görülmektedir (Eryılmaz, 2013). Bu açıklamalar çerçevesinde düşünüldüğünde pozitif psikoloji kavramlarının RPD alanında sıkça çalışılan değişkenler olması şaşırtıcı bir bulgu değildir. Konu alanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde tezlerde tüm konu alanlarında 671 farklı değişkenle çalışıldığı görülmektedir. Bu bulgular RPD alanında ele alınan konuların ve çalışma alanlarının

ne kadar genişlediğini ve kapsayıcı bir eğilim içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ulaşılan bu bulgu son yıllarda psikolojik danışmanlık alanının araştırma konuları ve hizmet alanları bakımından çeşitlendiği ve daha üretken hale geldiği, yeni araştırma konuları, müdahale programları ve uygulamalarla gelişmeye başladığına (Johnson vd., 2020) ilişkin alan yazındaki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin çalışma gruplarına bakıldığında lise ve üniversite öğrencileri en çok çalışılan gruplar olduğu görülmektedir. Bu grupları genç yetişkin/beliren yetişkin, ortaokul öğrencileri, yetişkinler ve evli bireyler, psikolojik danışmanlar olduğu görülmektedir. Bir diğer ayrıntı ise farklı yaş aralıklarında okul çağı çocuğu olan ebeveyn gruplarının tez araştırmalarında tercih edilen gruplar arasında olmasıdır. Ayrıca 128 farklı çalışma grubuyla yürütülen tez çalışmaları çalışma grubu çeşitliliğini ortaya koymaktadır. RPD alanında araştırma eğilimlerinin inceleyen diğer çalışmalardaki çalışma gruplarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, Nadir ve arkadaşları (2022) tarafından RPD alanında doktora tezlerinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencileri ve psikolojik danışmanların en çok çalışılan iki grup olarak öne çıktığı, ayrıca 15 farklı grubun araştırma gruplarına ilişkin verilerin bulunduğu tabloda paylaşıldığı görülmüştür. Güven ve arkadaşları (2017) tarafından RPD alanında Türkiye’de ve yurt dışında yayın yapan iki derginin makalelerini incelendiği araştırmada en çok çalışılan araştırma gruplarının üniversite öğrencileri, okul çağı çocuklar ve yetişkinler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca 15 farklı grubun araştırma gruplarına ilişkin verilerin bulunduğu tabloda paylaşıldığı görülmüştür. Güven ve Aslan tarafından (2018) RPD alanında çeşitli bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin incelendiği çalışmada ise en çok üniversite öğrencileri, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerle çalışıldığı görülmüştür. RPD alanında ülkemizde yürütülen araştırmalarda ağırlıklı olarak üniversite ve lise öğrencilerin tercih edildiği bunun literatürdeki bulgularla da desteklendiği görülmektedir. Ancak Johnson ve arkadaşları tarafından (2020) psikolojik danışmanlık alanında on yıllık süreci ele alan araştırmada en çok çocuk örneklem gruplarıyla çalışıldığı görülmüştür. Yoon ve arkadaşları tarafından 2011 yılında psikolojik danışma alanında yapılan bir içerik analizi çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin araştırmalarda en çok tercih edilen araştırma grubu olduğu görülmüştür. Bu bilgi yurt dışında psikolojik danışmanlık alanıyla ilgili yürütülen çalışmaların örneklem gruplarının ülkemizdeki araştırmalardan farklı olarak yıllara göre farklı eğilimler gösterdiği görülmektedir. Ülkemizde çoğunlukla lise ve üniversite öğrencilerinin tercih edilmesi ise bu gruptaki örnekleme daha kolay ulaşılıyor olması ile açıklanabilir. Okul çağı çocukların ve ebeveynlerinin araştırmalarda önemli bir yerinin olması RPD alanı mezunlarının çoğunlukla okullarda istihdam ediliyor olmasının önemli bir sonucu olarak düşünülebilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında ele alınan tezlerde çok çeşitli ve farklı nitelikleri olan örneklem gruplarıyla çalışıldığı görülmektedir. Bu durum artık PDR alanında yürütülen tez araştırmalarının toplumun pek çok farklı kesimini inceleyecek ve kapsayacak özelliklere sahip olduğunu, elde edilen bulguların artık çok daha çeşitli özelliklerdeki bireyleri de kapsayacak nitelikte olmasına özen gösterildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan tezlerin araştırma desenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, nicel araştırma desenlerin diğer gruplardan çok daha fazla tercih edildiği görülmektedir. En çok tercih edilen araştırma türleri sırasıyla ilişkisel desen, deneysel desen, karma desen ve ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinin ise en az tercih edilen grup olduğu görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak RPD alanındaki araştırma eğilimlerini inceleyen çeşitli araştırmalarda (Çarkıt, 2019; Güven ve Aslan, 2018; Johnson vd., 2020; Seçer vd., 2014) ve çeşitli eğitim alanlarında yürütülen araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalarda (Akça Üstündağ, 2013; Akyürek, 2022; Eskici ve Çayak, 2017; Polat, 2010) nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bulgular incelendiğinde, betimsel istatistikler, pearson korelasyon analizi, t-testi, ANOVA, çoklu regresyon analizi, doğrulayıcı/açımlayıcı faktör analizi olarak sıralandığı görülmektedir. Ayrıca 78 farklı istatistiksel analizin kullanıldığı tespit edilmiştir. Baltacı ve Akbulut (2021) tarafından RPD alanında problemlili teknoloji kullanımı konulu lisansüstü tezlerin tarandığı çalışmada en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerin korelasyon analizi, ANOVA, t-testi, regresyon analizi olarak sıralandığı belirtilmiştir. Tosun Sümer ve Güven (2018) tarafından okul psikolojik danışmanları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada en çok t-testi, ANOVA, betimsel istatistikler (standart sapma, ortalama, frekans, yüzde), Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Johnson ve arkadaşları (2020) tarafından yürütülen araştırmada betimsel istatistikler ve çoklu analizlerin psikolojik danışma alanı ile ilgili yürütülen çalışmalarda en çok tercih edilen araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde bu araştırmada elde edilen bulgularla literatürdeki bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarında çoğunlukla nicel araştırmaların kullanılmasının bir sonucu olarak verileri yordamaya ya da farklılaşmaları tespit etmeye ilişkin istatistiksel hesaplamaların kullanılması öngörülebilir bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmanın ele aldığı bulgulardan sonuncusu ise söz konusu tez çalışmalarında tercih edilen örneklem büyüklükleridir. Tez çalışmalarında en sık kullanılan grup büyüklükleri sırasıyla 301-600 arası katılımcının, 601-1000 arası katılımcıların oluşturduğu grupların tercih edildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini incelemeyi amaçlayan bir içerik analizi çalışmasında en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 101-200 arası katılımcının oluşturduğu gruplar olduğu belirtilmiştir (Eyüp, 2020). RPD alanında çeşitli bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin incelendiği çalışmada en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 301-600 arası katılımcı ile 101-300 arası katılımcı grupları olduğu belirtilmiştir (Güven ve Aslan, 2018). Eğitim bilimleri alanında araştırma eğilimlerini incelemeye yönelik başka bir araştırmada ise en çok tercih edilen grup büyüklüğünün 301-1000 katılımcı arasında değiştiği ifade

edilmiştir (Selçuk vd., 2014). Araştırmalarda genellikle 100 ile 300 katılımcının üzerindeki grup büyüklüklerin sıklıkla tercih dildiği görülmektedir. Bu durum mevcut araştırmada da görüldüğü üzere ilişkisel betimsel araştırmaların tez çalışmalarında çok sık tercih edilmesinin bir sonucu olarak araştırma grubu büyüklüğü seçimini de etkileyen önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

### **Öneriler ve Sınırlılıklar**

RPD alanında 2022-2023 yıllarında yayınlanan tezlerin incelendiği bu araştırmada en az çalışılan konu alanlarının eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik konu alanları olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların en çok istihdam edildiği kurumların okullar olduğu düşünüldüğünde bu konu alanlarında yapılan çalışmaların uygulamaya dönük önemli katkıları olacağı göz ardı edilemez. Eğitsel ve mesleki rehberlik konu alanları okullarda çalışan psikolojik danışmanlar için en çok çalışılan bununla birlikte öğrenci, veli ve öğretmenlerin en sık olarak rehberlik servisi ile iletişime geçmesine neden olan konu alanlarını başında gelmektedir. Bu nedenle RPD alanında hazırlanan tezlerde söz konusu alanlara yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi araştırmacılara ve lisansüstü öğrencilere önerilebilir.

RPD alanında yayınlanan tezlerde en sık üniversite öğrencileri ardından da lise öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Bir diğer önemli bulgu ise örneklem çeşitliliğinin geniş olması ve okul çağı çocuğu olan ebeveyn gruplarının yoğunluğudur. Ancak buna rağmen geç yetişkinlik dönemindeki bireyler ile toplumun önemli bir grubunu oluşturan farklı yaş aralıklarındaki yetişkin gruplarla yürütülen çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Araştırmaların kapsayıcılığı ve RPD alanının hizmet verdiği grupların çeşitliliği bakımından tez çalışmalarında geç yetişkinlik ve farklı yaş aralıklarındaki yetişkin gruplarıyla araştırmalar yürütülebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu araştırma deseni bakımından RPD alanında yayınlanan tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma desenleriyle oluşturulmasıdır. Ancak nitel araştırma desenlerinin en az kullanılan tür olduğu görülmektedir. Bir olay ya da durumu derinlemesine inceleme fırsatı sunan nitel araştırma desenleri ile hazırlanmış tez çalışmalarının genel dağılım içerisinde çok az yer kapladığı ve bu tür çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekliliği görülmektedir.

Bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar aracılığı ile araştırmacılar RPD alanında yapılmış lisansüstü araştırmaların çalışma alanları, örneklem grupları ve büyüklükleri, kullanılan araştırma desenleri ve istatistik işlemler hakkında bir bakış açısı kazanarak alanda yürütülecek yeni araştırmaları bu sonuçlar ışığında şekillendirebilirler. Böylelikle ülkemizde yürütülen lisansüstü çalışmalarda yeterince irdelenmemiş konulara, daha özgün konu alanlarına, daha az çalışma yürütülmüş ancak daha iyi gözlem ve araştırma gerektiren örneklem gruplarına ya da çalışma desenleri bakımında daha fazla çeşitlilikte incelenmesi gereken noktalara temas edilebilir. Ayrıca iki yıllık süre zarfında RPD alanında üretilen lisansüstü tezlerin nicel ve nitel verilerini, özellikle de ele alınan tezlerin sayısının büyüklüğü göz önüne alındığında, tek bir

çalışmada incelenmesi ülkemizde RPD alanında yürütülen araştırmaların yoğunluğu ve içerik özellikleri hakkında önemli bilgiler sağlayarak hem psikolojik danışmanlar hem de araştırmacılar için önemli bir başvuru kaynağı olabilir.

Bu araştırmanın önemli sınırlılıkları arasında RPD alanında yayınlanan lisansüstü tez çalışmalarının sayısının fazla olması nedeniyle iki yılla sınırlı tutulması ve sadece Türkiye’de yayınlanan tezlerin değerlendirilmesi sayılabilir. Yurt dışında RPD alanında yapılan tez çalışmalarının ele alındığı bir araştırma eğilimi çalışması bu araştırma için tamamlayıcı bir araştırma ve literatür için önemli bir başvuru kaynağı olacaktır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırmanın, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığı yazar(lar) tarafından beyan edilmiştir. Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik ilkelere uygun olarak yürütülmüş, araştırma ve yayın etiğine riayet edilmiştir.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, her iki yazarın ortak katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yazarlar iş birliği içinde çalışmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışma kapsamında özgün ampirik veri toplanmamıştır. Analizler, halihazırda erişilebilir olan mevcut belgeler/araştırmalar üzerinden yürütülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Akça Üstündağ, D. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55-71.
- Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324-341. <https://doi.org/10.35675/befdergi.774620>
- Alp, Ö., ve Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Ateş, T. (2018). *Eğitsel mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında yapılan faaliyetlerin incelenmesi: ram kaynaklarına dayalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Baltacı, Ö., ve Akbulut, Ö. F. (2021). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Tezlerde Problemlili Teknoloji Kullanımı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4952-4982. <https://doi.org/10.26466/opus.906742>
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O’Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The journal of positive psychology*, 16(6), 749-769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158. <https://doi.org/10.18506/anemon.520684>
- Demir, R., ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eskici, M., ve Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843489>
- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L., ve Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80-87.
- Güven, M., Özhan, M. B., Kaynak, S., ve Demirbaş, N. K. (2017). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi ile journal of counselling psychology’deki araştırma eğilimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 193-208.
- Güven, M., ve Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye’deki bilimsel dergilerde

- yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 11(55).  
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537232>
- Johnson, A., West, C., Erford, B. T., & Karkhanis, S. (2020). A meta-study of Counseling Outcome Research and Evaluation (CORE): An analysis of publication characteristics from 2010–2019. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 13(2), 134-144.  
<https://doi.org/10.1080/21501378.2020.1829967>
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (8. Baskı). Özerler Matbaası.
- Koçak, A., ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk iletişim*, 4(3), 21-28.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology*. Sage Publication.
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The journal of positive psychology*, 1(1), 3-16.  
<https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Myrick, R. (2003). Accountability: Counselors Count. *Professional School Counseling*, 6(3), 174-179.
- Nadir, Y., Kaya, C., Uyumaz, G., ve Sen, T. (2022). Psikolojik danışma konulu doktora tezleri: Yöntem ve analiz incelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 745-757.  
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.961064>
- Norcross, J. C., Sayette, M. A., & Martin-Wagar, C. A. (2021). Doctoral training in counseling psychology: Analyses of 20-year trends, differences across the practice-research continuum, and comparisons with clinical psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 15(3), 167.  
<https://doi.org/10.1037/tep0000306>
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Rusk, R.D., & Waters, L.E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth, of positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221.
- Sağlam Arı, G., Armutlu, C., Güneri Tosunoğlu, N., ve Yücel Toy, B. (2009). Nicel araştırmalarda metodoloji sorunları: Yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(04), 16-37. [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000002143](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002143)
- Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Pegem.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., ve Yılmaz, B. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Şenyurt, S. ve Özer Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans

- tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304724>
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik*. Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Tosun Sümer, E., ve Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 11(60), 794-801. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2833>
- Türker, K. (2001). *Bilim adamı yetiştirme: Dünya’da ve Türkiye’de lisansüstü eğitim*. TÜBİTAK.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ş., Aydın, F., ve Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 383-413. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.33216>
- Yoon, E., Langrehr, K., & Ong, L. Z. (2011). Content analysis of acculturation research in counseling and counseling psychology: a 22-year review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 83.
- Yüksek Öğretim Kurumları. (2024). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistem. <https://istatistik.yok.gov.tr/>. adresinden 17.11.2024 tarihinde alınmıştır.

**Psikolojik Yardım Alma Niyeti Yordayıcıları Olarak Travma Sonrası Bilişler, Yalnızlık ve Cinsiyet**Büşra UYAR CENGİZ<sup>1</sup>, Firdevs SAVİ ÇAKAR<sup>2</sup>**Özet**

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyini incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı bölüm/programlarında öğrenim gören 549 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Travma Sonrası Bilişler Formu, Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği ve Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada yapılan çoklu regresyon analizinde; yalnızlık ve cinsiyet değişkeninin her ikisi birlikte psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordarken; travma sonrası bilişlerin ise psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların travma sonrası bilişler ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Travma sonrası bilişler, yalnızlık, psikolojik yardım alma niyeti.

**Post-traumatic Cognitions, Loneliness and Gender as Predictors of Intention to Seek Psychological Help****Abstract**

This study aims to examine the level of post-traumatic cognitions, loneliness and gender intention to seek psychological help in university students. The participants of this research, which was conducted with the relational screening model consist of 549 university students studying in different departments/programs of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education, in the fall semester of the 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Post-Traumatic Cognitions Form, Social and Emotional Loneliness Scale and Intention to Seek Psychological Help Inventory are used as data collection tools in the research. In the multiple regression analysis conducted in the research; loneliness and gender cohabitation significantly predict the intention to seek psychological help; it was concluded that post-traumatic cognitions did not significantly predict the intention to seek psychological help. It is thought that the findings obtained will contribute to studies on post-traumatic cognitions.

**Keywords:** Post-traumatic cognitions, loneliness, intention to seek psychological help.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [busrauyar4595@gmail.com](mailto:busrauyar4595@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesör Doktor, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [firdevssavi@mehmetakif.edu.tr](mailto:firdevssavi@mehmetakif.edu.tr)

## GİRİŞ

Üniversite dönemindeki bireyler, beliren yetişkinlik dönemi olarak anılmaktadır (Atak, 2005; Morsünbül, 2013). Bu dönem, 18-25 yaş aralığını kapsayan aşk, iş ve dünya görüşünün oluşabilmesi adına farklı yaşantı deneyimlerinin bulunduğu ve yetişkinliğe hazırlanılan gelişim dönemidir (Arnett, 2000). Beliren yetişkinlik, birçok değişimin yaşandığı bir dönem olarak açıklanırken (Herrera, 2009), yetişkinliğe doğru giden ve bireyin gelişimsel olarak zorlandığı bir süreç şeklinde de kabul edilmektedir (Arnett, 2006). Arnett (2014)'e göre beliren yetişkinlik dönemini diğer gelişim evrelerinden ayıran beş özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler; kimlik araştırması, düzen yerine düzensizlik, kendine odaklanma, arada kalma ve olasılık çağı şeklinde sıralanmaktadır. Beliren yetişkinlik döneminde birey gelişimsel görevler açısından zorlanmaktadır (Arnett, 2006). Nitekim sosyal çevre edinmesi (Gençiri, 2020) ve yaşamına dair ciddi kararlar alması (Atak ve Çok, 2010) gerekmektedir. Ayrıca bu dönemde travma yaşamının birey üzerinde olumsuz etkiler bırakacağını belirten Karataş vd. (2019) bireyin baş etme stratejileri kullanma konusunda sıkıntı yaşayabileceğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalarda beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kişisel, sosyal, duygusal, kariyer, ekonomik, aile, yakın ilişkiler vd., pek çok alanda farklı problemler yaşadığı ortaya koyulmaktadır. Nitekim beliren yetişkinlik döneminde yakın ilişkiler kurmak bireyler için önemli olmasına rağmen, bu ilişkilerde başarılı olamayıp diğer insanlar ile yakınlık kuramamaları, yalnızlık ve başarısızlık (Atak, 2009; Gençiri, 2020) yanı sıra belirsizlikten kaynaklı olarak tedirgin ve kaygılı hissetmelerine neden olabilmektedir (Arnett, 2006; 2014). Ek olarak, kendilerini merkeze alan bir yaşam düzeni oluşturmaya çalıştıkları için yaşanan özgürlük durumu riskli gruptaki beliren yetişkinler için bağımlılık, kendine zarar verme vb. istenmeyen durumlara yol açabilmektedir (Arnett, 2007a; Atak ve Çok, 2008). Topkaya ve Meydan (2013) yaptıkları çalışmada, psikolojik yardım alma niyetinin en yüksek duygusal sorunlarda; en düşük ekonomik sorunlar ile ilgili problemlerde görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ancak diğer çalışmalarda da bireyin psikolojik yardım alma davranışının sonuçlarına dair olumsuz değerlendirmelerinin olması (Topkaya ve Kağnıcı, 2012) ve yardımın nereden alınacağını bilmeme gibi nedenlerden dolayı psikolojik yardım alma niyeti düzeyinin düştüğü belirtilmektedir (Topkaya ve Meydan, 2013). Beliren yetişkin dönemindeki bireyin, ailesi ve sosyal çevresinin kendisinden yüksek beklentide olması, yeni hayatına bireysel olarak hazır olma veya yeni bir sosyal çevreye uyum sağlama gibi konularda problemlerle karşılaşp mutsuz olsa dahi psikolojik yardım alma niyeti düzeyi düşük olmaktadır (Wittenberg, 2001). Erkan vd. (2012), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada bireyin karşılaştığı problem alanlarıyla ilgili ruhsal sıkıntılara ilişkin daha çok aile ve arkadaşlarından yardım almayı tercih ettiği; yanı sıra psikolojik yardım alma niyetinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Psikolojik yardım alma niyetinin oluşmasının ön

şartı olarak, bireyin psikolojik ihtiyaçlarını net bir şekilde belirleyebilmesi olduğu belirtilmektedir (Rickwood vd., 2005).

Kişinin yaşadığı psikolojik sorunlar ile ilgili ruh sağlığı uzmanından profesyonel olarak yardım almayı isteyip istememesi durumu olarak tanımlanan psikolojik yardım alma niyeti (Topkaya, 2011), Gerçekçi Eylem Kuramı, Planlı Davranış Kuramı ve Bütünleştirici Yardım Arama Modelleri ile açıklanmaktadır. Gerçekçi Eylem Kuramı, davranışların meydana gelmesinde niyetlerin, niyetlerin oluşmasında ise tutumların ve öznel normların önemli olduğunu belirtmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Bireyin önceden sergilediği bir davranışın sonucuna göre şekillenen tutumların (Ajzen, 1991) niyeti yordadığını belirten Topkaya (2014) bir davranışa karşı olumlu tutuma sahip olan bireyin, sonraki süreçlerde o davranışı gerçekleştirmek adına niyete sahip olabileceğini ifade etmektedir. Öznel normlar ise; bireyin bir davranışı gerçekleştirdiğinde sosyal çevresinin kendisine dair olumlu veya olumsuz inançlarına ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Kişinin kendisi için önemli olan bireylerin, psikolojik yardım alma konusundaki olumlu düşünceleri niyeti artırabilmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Gerçekçi Eylem Kuramı modeline algılanan davranış kontrolünün eklemesi ile Planlı Davranış Kuramı oluşturulmuştur. Algılanan davranış kontrolü; kişinin sergileyeceği davranışın yapılabilişliğine ilişkin düşüncesini ifade etmektedir. Planlı Davranış Kuramı içerisinde bireyin, kendi sergilediği davranışların sonucunda oluşan davranışsal inançlar; sosyal çevresinin beklentilerine göre oluşan normatif inançlar ve sergileyeceği davranışın kolaylık ve zorluğuna dair oluşturduğu kontrol inançları bulunmaktadır. Davranışsal inançlar davranışa yönelik tutumu, normatif inançlar öznel normları ve kontrol inançları algılanan davranış kontrolünün oluşmasında etkili olarak niyeti, sonrasında ise niyet gerçek davranış meydana getirmektedir (Ajzen, 1991). Bireyin yaşanan herhangi bir travmatik olay sonrasında psikolojik yardım alma davranışı inceleyen model olan Bütünleştirici Yardım Arama Modeli, sergilenen davranışın niyete göre belirlendiğini belirtmektedir. Birey, travmatik olay sonrasında psikolojik yardım almayı ihtiyaç olarak hissedip, niyet geliştirmektedir. Bütünleştirici yardım arama modeli, bireyin psikolojik yardım alma niyetinin oluşması için yaşanan travmatik olay sonrasında kişinin kendisi ile ilgili bir sorun hissetmesi, sorunu çözebilmeye yönelik isteği ve yardım alma davranışının uygulanabilirliği ile ilgili düşüncesinin olması gerektiğini belirtmektedir (Schreiber vd., 2009; 2010).

Psikolojik yardım alma niyetini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Cheng vd., 2015). Bu faktörlerin; yaş (Kushner ve Sher, 1989;1991; Seyfi vd., 2013), cinsiyet, yaşamın daha önceki dönemlerinde psikolojik yardım alıp almama durumu (Topkaya, 2014), kültür (Komiya vd., 2000), yaşanan probleme yönelik sahip olunan bilgi düzeyi, tedaviden kaçınma eğilimi, sosyal damgalanma, sahip olunan sosyal destek, yardım aramaya yönelik tutum, suçluluk ve utanç, mağdur- suçlu ilişkisi (Schreiber vd., 2009), sonuç beklentisi (Vogel vd., 2005) olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bireyin psikolojik yardım almaya yönelik

yaklaşma kaçınma çatışması da psikolojik yardım almayı etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır (Topkaya ve Kağnıcı, 2012). Yaklaşma faktörleri, bireyin psikolojik yardım alma niyetini olumlu yönde etkileyerek psikolojik yardım almaya yaklaşmasına sağlarken; kaçınma faktörleri, psikolojik yardım alma niyetini olumsuz yönde etkileyip bireyin psikolojik yardım almaktan kaçmasına sebep olmaktadır (Vogel ve Wester, 2003). Psikolojik yardım alma niyeti yaklaşma faktörleri arasında yaşanan ruhsal sıkıntı düzeyi, alınan sosyal destek, bireyin yaşam tarzında ortaya çıkan aksamalar (Kushner ve Sher, 1991), daha önceden alınan ve yarar elde edilen psikolojik destek, bir başkası için psikolojik yardım aramak (Rickwood vd., 2005) sayılırken; kendini damgalama, sosyal damgalama (Corrigan ve Penn, 1999), tedaviden korkma (Kushner ve Sher, 1989; Rickwood vd., 2005), duygusal ifade güçlüğü (Komiya vd., 2000), profesyonel ruh sağlığı uzmanına kendini açmaktan beklenen yarar ve risk durumları (Vogel ve Wester, 2003; Vogel vd., 2005; Rickwood vd., 2005) kaçınma faktörleri arasında sayılmaktadır.

Travmatik yaşantı sonrasında kişinin ruh sağlığını koruyabilmesi adına psikolojik yardım almasının önemli olduğu belirtilmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012). Bireyin bedensel ve ruhsal bütünlüğüne karşı tehdit oluşması sonucunda meydana gelen (Gölge, 2005) travmatik yaşantılar, APA (2013) tarafından bireylerin gerçek ölüm veya ölüm tehdidi ile gerçekleşen ağır yaralanma, kendisinin veya bir başkasının fiziksel bütünlüğünü tehdit eden bir olay yaşaması sonucunda korku ve çaresizlik duyguları gibi tepkiler göstermesi şeklinde açıklanmaktadır. Psikolojik açıdan travmatik olaylar deprem, sel gibi doğal afetler; savaş, cinsel istismar, fiziksel şiddet gibi insan tarafından kasti olarak gerçekleştirilen olaylar ve aile içerisinde yaşanan boşanma, ciddi hastalıklar, trafik kazaları veya bir yakının kaybı şeklinde yaşanabilen doğrudan, dolaylı veya meslek nedeniyle tekrarlayan şekilde defalarca maruz kalınabilen olaylardır (Işık ve Aker, 2020).

Travmatik olay sonrasında her birey; biyolojik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal açıdan olumsuz etkilense de (Kaya, 2019) sahip olduğu bilişsel şemalara göre öznel tepki vermektedir (Mccann ve Perlman, 1990). Her bireyin kişisel faktörlere bağlı olarak etkilenme düzeylerinin farklı olabileceğini belirten Janoff-Bulman ve Frieze (1983) insan kaynaklı oluşan travmatik olaylarda bireyin daha fazla etkilendiğini vurgulamaktadır. Ancak yaşanan travmatik olaylar karşısında verilen ortak tepkilerin bulunduğunu ve bu tepkiler arasında; uykusuzluk, kabuslar, geri dönmeler (flashback), öfke patlamaları, mağdurun güvenliği ile ilgili aşırı endişe duyma, normalden fazla irkilme, hissizlik, kaçınma (Herbert, 2018; Horowitz, 1986), adaletle karşı güvensizlik veya hafıza sisteminde değişikliklerin (Ehlers ve Clark, 2000) yer aldığı belirtilmektedir. Ayrıca birey korku, utanç, çaresizlik, güçsüzlük hissedip, akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğuyla birlikte bilgi işleme sürecinin bozulması nedeniyle yaşanan olumsuz yaşantı ile baş edememektedir (Özen, 2017).

Travmatik olay sonrasında bireyin bilişlerinde meydana gelen olumsuz değişimler belirtilen etkilerden biridir. Travmatik olayın etkisiyle bireyin kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki duygu düşünceleri bilişsel kesintiye uğrayarak olumsuz yönde değişmektedir (Foa vd., 1999). Yaşanan travma sonrasında bireyin öz yeterliğinde kendine, adalet inançlarıyla ilgili olarak dünyayı anlamlandırma şekline, her zaman olumlu olaylarla karşılaşacağına dair düşüncesini ifade eden dünyanın iyiliğine yönelik inançlarında değişimler görülmektedir (Ekinci, 2019; Janoff-Bulman ve Frieze, 1983). Travmatik olayı neden yaşadığına ve gelecekte kendisini yaşanan durumun nasıl etkileyeceğine dair olumsuz bilişsel değerlendirmeler yapan bireyin, psikolojik durumu ve davranışları negatif yönde değişmektedir (Ehlers ve Clark, 2000). Ayrıca bireyde olay esnasında hissedilen korkuyla olumsuz inançlar oluşabilirken; birey tehdit içermeyen bir uyarana maruz kalsa dahi oluşan travma sonrası bilişlerin etkisiyle bu uyarandan olumsuz etkilenmektedir (Foa ve Kozak, 1986). Yanı sıra bireyin içsel şemalarındaki tutarsızlıklar (Horowitz, 1986), sahip olduğu ruhsal problemler, travma yaşamaya yönelik fikirleri, olay öncesindeki ruh hali oluşabilecek travma sonrası bilişleri etkileyip baş etme becerilerine yansımaktadır (Ehlers ve Steil, 1995). Travmatik olay sonucunda kontrol algısı, insanlar ile bağ kurma ve anlam duygusu sarsıntıya uğrayan (Herman, 2020) bireyin, sosyal çevresinin yaşanan olayı nasıl yorumlandığı önemli hale gelmektedir. Sosyal çevresinin kişi ile iletişimini sınırlaması, travma mağduru tarafından önemsenmediği veya suçlu görüldüğü şeklinde olumsuz yorumlanabilmektedir. Sonrasında birey kendini suçlayıp, değersiz görüp insanlardan uzaklaşabilmektedir. Yanı sıra bireyde, travmatik olay yaşanırken yardım istemesine rağmen karşılık bulamadığında, olayı engelleyemediği için yaşamı üzerinde kontrol sahibi olmadığı düşünceleri oluşmaktadır. Böyle bir durumda olumsuz travma sonrası bilişleri ile birey, kendini yalnız hissedip, kişilerarası ilişkilerinde bozulmalar yaşayarak insanlara artık güvenilemeyeceğini düşünebilmektedir (Ehlers ve Clark, 2000; Foa ve Rothbaum, 1998).

Arnett (2000)'e göre beliren yetişkinlik dönemi içerisinde yaşanabilen (Kozaklı, 2006) yalnızlık durumu, sosyal bir varlık olan bireyin sosyal çevreden yoksun olması, içinde bulunduğu çevreye karşı ait olma ve kabul görme ihtiyacını karşılayamaması (Bekhet vd., 2008; Heinrich ve Gullone, 2006) veya sahip olduğu sosyal ilişkilerin doyurucu nitelikte olmaması nedeniyle duygusal anlamda olumsuz etkileri olan durum şeklinde tanımlanmaktadır (Abdurrahimova, 2021). Yaşı fark etmeksizin her birey, yaşamın her döneminde kabul edilme ve yakınlık kurma ihtiyaçlarının fark edilerek giderilmesini beklemektedir ancak bu ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda yalnızlık ile karşı karşıya kalıp bu durumdan farklı düzeylerde etkilenebilmektedir (Dürüst, 2022). Genç ve Durgun (2018) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, bireylerin kendilerini yalnız hissettiklerini ve bu durumun nedeni olarak; aileden uzak yaşamaları, barınma ve beslenme düzenlerinin değişmesi gibi yaşam tarzında meydana gelen farklılıklar olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Perlman ve Peplau (1981), üniversite öğrencilerinin sosyal ilişkilere olan ihtiyacının diğer gelişim dönemlerine göre daha fazla hissedildiğini ve yalnız olduklarını dile getirme konusunda

çekinebildiklerini (Sadler, 1978) belirtmektedir. Yaşanan yalnızlık türünün belirlenebilmesi için kaynağının, ne kadar süredir yaşandığının, olumlu-olumsuz doğasının önemli olduğu belirtilmektedir. Yani sıra yaşanan yalnızlık üzerinde bireysel özelliklerin, durumsal faktörlerin, kültürün, sahip olunan sosyal ilişkilerin niteliğinin, zorlayıcı olayların ve bilişsel faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Perlman ve Peplau, 1984). Bireyin sosyal çevresi tarafından olumsuz değerlendirilmesi, kendisini de olumsuz değerlendirmesine ve bilişlerinde olumsuz değişime neden olmaktadır (Zhu ve Wang, 2017).

İlgili literatürde de ortaya koyulduğu gibi, yaşanan travmatik olaylar sonrasında bireyin maddi, manevi, fiziksel, psikolojik açıdan olumsuz etkilendiği, kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki düşüncelerinin olumsuz yönde değiştiği görülmektedir (Karalalı, 2021). Ayrıca yaşanan travmatik durumlar sonrasında yalnızlık durumu oluşabilmektedir (İsaoglu ve Tuzcuoğlu, 2021). Travma sonrası bilişler ve yalnızlıkla baş etme sürecinde de bireyin duygusal ve fiziksel zorluklarla karşılaşabileceği (Rook, 1984) göz önünde bulundurulduğunda psikolojik yardım almaının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak üniversite dönemindeki bireylerin sosyal, duygusal, psikososyal, yaşamının bir sonraki dönemine hazırlanma (Wittenberg, 2001) gibi kişisel sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda problemler (Topkaya ve Meydan, 2013) yaşamasına rağmen psikolojik yardım alma niyeti düzeyinin düşük olup bu durumu etkileyen farklı faktörler olabileceği belirtilmektedir (Ciarrochi ve Deane, 2001). Buradan hareketle üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler ve yalnızlığın psikolojik yardım alma niyeti açısından önemli değişkenler olduğu düşünülmüş olup ‘Üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyet psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’ sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeliyle oluşturulan nicel bir araştırmadır. Bir ya da birden fazla değişkenin birlikte değişim varlığını veya değişim derecesinin belirlenmesinde kullanılan model, ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde eğitim gören Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı lisans programlarına devam eden 313’ü kadın, 236’sı erkek olan toplam 549 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Eğitim Fakültesi programlarından; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Fen Bilimleri Eğitimi, Özel Eğitim, İlköğretim Matematik

Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Müzik Eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin dağılım

| Demografik Özellikler | Gruplar                                      | n   | %    |
|-----------------------|----------------------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet              | Kadın                                        | 313 | 57.0 |
|                       | Erkek                                        | 236 | 43.0 |
| Yaş                   | 19 ve altı yaş                               | 128 | 23.3 |
|                       | 20-21 yaş                                    | 276 | 50.3 |
|                       | 22 ve üstü yaş                               | 145 | 26.4 |
| Bölüm/Program         | Sosyal Bilgiler Eğitimi                      | 54  | 9.8  |
|                       | Fen Bilimleri Eğitimi                        | 60  | 10.9 |
|                       | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı | 167 | 30.4 |
|                       | Türkçe Eğitimi                               | 71  | 12.9 |
|                       | Okul Öncesi Eğitimi                          | 92  | 16.8 |
|                       | İlköğretim Matematik Eğitimi                 | 46  | 8.4  |
|                       | Özel Eğitim                                  | 43  | 7.8  |
|                       | Müzik Eğitimi                                | 16  | 2.9  |
| Sınıf                 | 1.sınıf                                      | 96  | 17.5 |
|                       | 2. sınıf                                     | 204 | 37.2 |
|                       | 3.sınıf                                      | 121 | 22.0 |
|                       | 4.sınıf                                      | 128 | 23.3 |

### Veri Toplama Araçları

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu içerisinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm/program, kaçınıcı sınıfa devam ettikleri ve yaşamları boyunca belirtilen yaşam olaylarından hangisi veya hangilerine maruz kaldıklarına dair sorular bulunmaktadır.

#### *Psikolojik Yardım Alma Niyeti (PYANE)*

Topkaya (2011) tarafından bireyin ölçekte bulunan sorun durumlarında psikolojik yardım alıp almama durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, dörtlü likert tipinde ve 12 maddeden oluşmaktadır. En az 12, en fazla 48 puan alınabilecek ölçekte alınan yüksek puan bireyin psikolojik yardım alma niyetinin fazla olduğunu işaret etmektedir. Ölçek ilişkisel sorunlar, travmatik sorunlar ve duyuşsal ve davranışsal sorunlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. PYANE’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarının  $\chi^2/sd = 3.49$ , AGFI= .90, GFI= .93, CFI= .96, RMSEA= .07 VE SRMR= .04 şeklinde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu ve model uyumunun kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. PYANE iç tutarlık analizi incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının tüm ölçek için .84, ilişkisel sorunlar alt ölçeği için .76, travmatik sorunlar alt ölçeği için .72, duyuşsal ve davranışsal sorunlar alt ölçeği için ise .68 olduğu görülmektedir (Topkaya, 2011). Yapılan bu çalışma kapsamında

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının tüm ölçek için .86, ilişkisel sorunlar alt ölçeği için .76, travmatik sorunlar alt ölçeği için .77, duyuşsal ve davranışsal sorunlar alt ölçeği içinse .76 olarak hesaplanmıştır.

### ***Travma Sonrası Bilişler Ölçeği (TSBÖ)***

Üniversite öğrencilerinin yaşanan travmatik durumlardan sonra oluşan düşünceleri ölçmek amacıyla Foa vd. (1999)'nin geliştirdiği ölçek, Yağcı Yetkiner (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıp uyarlama çalışması yapılmıştır. Yedili likert tipinde ve 36 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en az puan 36, en fazla puan ise 252'dir. Ölçeğin orijinal formunda üç alt boyut bulunmasına rağmen uyarlanan formunda kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri ve dünyayla ilgili olumsuz bilişler olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. TSBÖ'nün Yakınsak (Convergent) Geçerliliği; Beck Depresyon Envanteri, Beck Anksiyete Envanteri, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Travma Sonrası Stres Tanı Ölçeği'nin travma sonrası stres belirtileri alt ölçeği ölçüt alınarak değerlendirilmiş ve yüksek korelasyon katsayıları elde edilmiştir (BDE:  $r = .69$ , BAÖ:  $R = .55$ , ODÖ:  $r = .73$ , TSSTÖ TSSBAÖ:  $r = .62$ ,  $p < 0.01$ ). İç tutarlılık değerlerine bakıldığında orijinal formunun tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97, kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri alt ölçeği için .97, dünyayla ilgili olumsuz bilişler alt ölçeği içinse .88 olduğu görülmektedir. Yapılan uyarlama çalışmasında, tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95, kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri alt ölçeği için .95, dünyayla ilgili olumsuz bilişler alt ölçeği içinse .89 olduğu görülmektedir (Yağcı Yetkiner, 2010). Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerlerinin TSBÖ için .94, kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri alt ölçeği .93, dünyayla ilgili olumsuz bilişler alt ölçeği için .88 olarak hesaplanmıştır.

### ***Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S)***

Bireyin yaşadığı yalnızlık duygusunun derecesini belirlemek amacıyla Di'Tommaso ve Spinner (1993) tarafından geliştirilen ölçek, Akgül (2020) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Yedili likert tipinde ve 15 maddeden oluşan ölçekte 6 madde düz 9 madde ise ters kodlanmıştır. Sosyal yalnızlık, ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlık olmak üzere üç alt boyutu bulunan ölçekte, ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlık alt ölçeği puanlarının toplamı ölçeğin duygusal yalnızlık alt ölçeği puanını vermektedir. Sosyal yalnızlık ve duygusal yalnızlık alt ölçek puanlarının toplanmasıyla ise genel yalnızlık puanını elde edilmektedir. SELSA-S'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucuna göre, model uyumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 428$ ,  $N = 447$ ,  $sd = 87$ ,  $p = .000$ ,  $\chi^2/sd = 4.91$ ,  $RMSEA = .09$ ,  $SRMR = .08$ ,  $TLI = .88$ ,  $CFI = .90$ ). SELSA-S'nin iç tutarlılık analizlerine bakıldığında orijinal formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının sosyal yalnızlık alt ölçeği için .90, ailesel yalnızlık alt ölçeği için .89, romantik yalnızlık alt ölçeği içinse .87 olduğu görülmektedir. Uyarlama çalışmasında tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83, sosyal yalnızlık alt ölçeği için .82, ailesel yalnızlık alt ölçeği için .76, romantik yalnızlık alt ölçeği içinse .85 olduğu görülmektedir (Akgül, 2020). Yapılan bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80,

sosyal yalnızlık alt ölçeği için .82, ailesel yalnızlık alt ölçeği için .88, romantik yalnızlık alt ölçeği içinse .79 değerleri elde edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmaları Etik Kurul'undan (07.09.2022 tarih ve GO 2022/844 sayısı ile) alınan izin ile toplanmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı program/bölümlerinde öğrenim gören ve Bilgilendirilmiş Onam Formunu dolduran öğrencilerden 530'u yüz yüze, 92'si çevrimiçi olarak veriler toplanmıştır.

Verilerin analiz yöntemini belirleyebilmek adına basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Travma sonrası bilişler, sosyal ve duygusal yalnızlık ölçeği ve psikolojik yardım alma niyeti envanteri çarpıklık ve basıklık sonuçları

| Ölçekler ve Alt Boyutları                   | N   | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------------------|-----|-----------|----------|
| Travma Sonrası Bilişler Ölçeği Toplam       | 549 | .303      | .129     |
| Kişinin Kendisiyle İlgili Olumsuz Bilişleri | 549 | .698      | .176     |
| Dünyayla İlgili Olumsuz Bilişler            | 549 | -.639     | .021     |
| Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği Toplam  | 549 | .010      | .348     |
| Sosyal Yalnızlık                            | 549 | -.461     | .896     |
| Ailesel Yalnızlık                           | 549 | -1.487    | 1.269    |
| Romantik Yalnızlık                          | 549 | .327      | -.935    |
| Psikolojik Yardım Alma Niyeti Ölçeği Toplam | 549 | -.573     | .214     |
| İlişkisel Sorunlar                          | 549 | -.293     | -.351    |
| Travmatik Sorunlar                          | 549 | -.835     | .357     |
| Duyuşsal ve Davranışsal Sorunlar            | 549 | -.453     | -.165    |

Tablo 2'de araştırma verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1.50$  aralığında olduğu, verinin normal dağılım gösterdiği (Tabachnick ve Fidell, 2013) görülmüş ve veri analizlerinde bu duruma uygun testler kullanılmıştır. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyini tespit etmek için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılacak analizlerde hatasız sonuçlara ulaşmak adına veriler kontrol edilmiş, içtenlikle cevaplanmayan 73 veri ve Mahalanobis Uzaklık değerleri ile uç değer olarak tespit edilen 1 değer analiz dışına çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80'in altında olduğu için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı görülmüştür. Durbin-Watson katsayısının 1,783 şeklinde değere sahip olduğu, hataların normal dağıldığı ve birbirinden bağımsız olduğu bulunmuştur. VIF ve tolerans değerlerinin regresyon analizi yapmak için uygun şartları sağladığı tespit edilmiştir. Süreksiz değişken olan cinsiyet, çoklu regresyon modeline dahil edebilmek için 'dummy değişken' olarak düzenlenmiştir. Süreksiz değişkenlerin regresyon modeline eklenebilmesi için "0" ve "1" değerleri ile yapılan kodlama işlemi ile oluşturulan yapay değişken, 'dummy değişken' olarak ifade edilmektedir (İnal vd., 2006). Kategorilerinden

bir tanesi analiz dışı bırakılarak dummy değişkenler oluşturulup analize eklenmektedir (Kumandaş ve Kutlu, 2010). Bu çalışmada dummy değişkenler belirlenmiş ve cinsiyet (kadın olmak) çoklu regresyon modeline dahil edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın katılımcılarının travma yaşama durumlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Üniversite öğrencilerinin travma durumlarına göre dağılımı

| Maruz kalınan travma türü | n   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Fiziksel şiddet           | 146 | 26.6 |
| Doğal afet                | 248 | 45.2 |
| Cinsel istismar           | 47  | 8.6  |
| Ciddi hastalık            | 90  | 16.4 |
| Aile içerisinde boşanma   | 59  | 10.7 |
| Yangın veya patlama       | 73  | 13.3 |
| Savaş                     | 28  | 5.1  |
| Bir yakının kaybı         | 317 | 57.7 |
| Kaza                      | 160 | 29.1 |
| Göç                       | 26  | 4.7  |
| Diğer                     | 85  | 15.5 |

Tablo 3'e göre katılımcıların 146 (%26.6)'sı fiziksel şiddete, 248 (%45.2)'i doğal afete, 47 (%8.6)'si cinsel istismara, 90 (%16.4)'ü ciddi hastalığa, 59 (%10.7)'u aile içerisinde boşanmaya, 73 (%13.3)'ü yangın veya patlamaya, 28 (%5.1)'i savaşa, 317 (%57.7)'si bir yakının kaybına, 160 (%29.1)'i kazaya, 26 (%4.7)'si göçe maruz kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 85'i (%15.5) ise açık uçlu soru olarak sorulan "diğer travmalar" içerisinde; akran zorbalığı, aile içi şiddet, babadan ayrı yaşama, ağır hastalık teşhisleri, duygusal istismar, bıçaklanma ve intihar gibi olaylara şahit olma, psikolojik şiddet ve pandemi olaylarına doğrudan veya dolaylı olarak maruz kaldıklarını belirtmiştir.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyeti, travma sonrası bilişler ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile yapılan Pearson Momentler Çarpımı Kolerasyonu Analizine dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Travma sonrası bilişler ile yalnızlığın ve psikolojik yardım alma niyetini arasındaki ilişkiye ilişkin pearson momentler çarpımı analizi bulguları

| Ölçek                                         | Alt boyutlar                                   | 1 | 2      | 3      | 4     | 5      | 6     | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|---|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Travma sonrası bilişler                       | 1. Kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri | 1 | ,478** | ,955** | -,056 | -,036  | ,004  | ,029   | ,107*  | ,050   | -,012  | ,059   |
|                                               | 2. Dünyayla ilgili olumsuz bilişler            |   | 1      | ,717** | -,013 | ,102*  | ,003  | ,035   | ,034   | ,029   | -,028  | ,014   |
|                                               | 3. Toplam                                      |   |        | 1      | -,049 | ,006   | ,005  | -,011  | ,096*  | ,050   | -,019  | ,051   |
| Yetişkinler için sosyal ve duygusal yalnızlık | 4. Sosyal yalnızlık                            |   |        |        | 1     | ,240** | ,010  | ,445** | ,013   | ,045   | ,041   | ,039   |
|                                               | 5. Ailesel yalnızlık                           |   |        |        |       | 1      | -,028 | ,419** | ,064   | ,135** | ,067   | ,105*  |
|                                               | 6. Romantik yalnızlık                          |   |        |        |       |        | 1     | ,830** | ,125** | ,085*  | ,076   | ,114** |
|                                               | 7. Toplam                                      |   |        |        |       |        |       | 1      | ,132** | ,135** | ,102*  | ,147** |
| Psikolojik yardım alma niyeti                 | 8. İlişkisel sorunlar                          |   |        |        |       |        |       |        | 1      | ,529** | ,471** | ,803** |
|                                               | 9. Travmatik sorunlar                          |   |        |        |       |        |       |        |        | 1      | ,661** | ,866** |
| Psikolojik yardım alma niyeti                 | 10. Duyuşsal ve davranışsal sorunlar           |   |        |        |       |        |       |        |        |        | 1      | ,845** |
|                                               | 11. Toplam                                     |   |        |        |       |        |       |        |        |        |        | 1      |

\*p&lt; .05 \*\* p&lt; .01

Tablo 4'e göre üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri toplam puanı ve psikolojik yardım alma niyeti toplam puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r = .147$ ,  $p < .001$ ). Ancak üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler toplam puanı ile yalnızlık düzeyleri toplam puanı ( $r = -.011$ ,  $p > .05$ ) ve psikolojik yardım alma niyeti toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır ( $r = .051$ ,  $p > .05$ ).

Travma sonrası bilişler ölçeğinin dünyayla ilgili olumsuz bilişleri alt boyutu ve yalnızlık ölçeğinin ailesel yalnızlık alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .102$ ,  $p < .05$ ). Travma sonrası bilişler toplam puanı ( $r = .096$ ,  $p < .05$ ) ve kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri alt boyutu ( $r = .107$ ,  $p < .05$ ) ile psikolojik yardım alma niyeti ilişkisel sorunlar alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yalnızlık ölçeği toplam puanı ile psikolojik yardım alma niyeti ölçeğinin ilişkisel sorunlar ( $r = .132$ ,  $p < .001$ ), travmatik sorunlar ( $r = .135$ ,  $p < .001$ ) ile duyuşsal ve davranışsal sorunlar alt boyutları ( $r = .102$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Yalnızlık ölçeği, ailesel yalnızlık alt boyutu ile psikolojik yardım alma niyeti travmatik sorunlar ( $r = .135$ ,  $p < .001$ ) alt boyutu ve toplam puanı ( $r = .105$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yalnızlık ölçeği romantik yalnızlık alt boyutu ile psikolojik yardım alma niyeti ilişkisel sorunlar ( $r = .125$ ,  $p < .001$ ), travmatik sorunlar ( $r = .085$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

.05) alt boyutları ve toplam puanı ( $r = .114$ ,  $p < .001$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

| Bağımsız Değişkenler                        | Standart katsayılar |                       | Standartlaştırılmamış katsayılar |           |      |
|---------------------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------|------|
|                                             | B                   | SH <sub>B</sub>       | $\beta$                          | t         | p    |
| Sabit                                       | 25.781              | 2.665                 | -                                | 9.674     | .000 |
| Kişinin Kendisiyle İlgili Olumsuz Bilişleri | .019                | .015                  | .057                             | 1.217     | .224 |
| Dünyayla İlgili Olumsuz Bilişler            | -.034               | .036                  | -.044                            | -.951     | .342 |
| Sosyal Yalnızlık                            | .000                | .092                  | .000                             | .001      | .999 |
| Ailesel Yalnızlık                           | .239                | .091                  | .110                             | 2.618     | .009 |
| Romantik Yalnızlık                          | .093                | .038                  | .101                             | 2.487     | .013 |
| Cinsiyet                                    | 4.117               | .595                  | .283                             | 6.923     | .000 |
| R=.330                                      |                     | R <sup>2</sup> = .109 | F <sub>(6; 542)</sub> = 11.010   | p= .000** |      |

\*p < .05 \*\* p < .01

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, ailesel yalnızlık ( $\beta = .110$ ,  $p < .01$ ), romantik yalnızlık ( $\beta = .101$ ,  $p < .05$ ) ve cinsiyet ( $\beta = .283$ ,  $p < .01$ ) psikolojik yardım alma niyetini istatistiksel anlamda pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve toplam varyansının %10,9'unu açıkladığı görülmektedir ( $R^2 = .109$ ). Modele en fazla katkı sağlayan değişkenin cinsiyet olduğu, daha sonra sırasıyla ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlığın katkı sağladığı görülmektedir. Ancak kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri ( $\beta = .057$ ,  $p > .05$ ), dünya ile ilgili olumsuz bilişler ( $\beta = -.044$ ,  $p > .05$ ) ve sosyal yalnızlığın ( $\beta = .000$ ,  $p > .05$ ) psikolojik yardım alma niyetini istatistiksel anlamda anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA

Yapılan çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin doğrudan veya dolaylı olarak farklı travmatik olaylara maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, literatürde yer alan bulgulardan Güleçer (2021), Yeşil ve Yayak (2021)'in yaptıkları çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca TÜİK (2020)'in yayımladığı raporda, lise ve üstü öğrenim durumuna sahip bireylerin yaşamının herhangi bir döneminde fiziksel veya cinsel şiddet gibi travma türlerine maruz kaldığı belirtilmektedir. Doğrudan veya dolaylı olarak travmaya maruz kalmak, bireyi birçok yönden olumsuz etkilediği için baş etme becerilerinin geliştirilmesi ve olumsuz etkilerin en aza inmesine katkı sağlayan destek hizmetlerin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Tel, 2017).

Araştırma sonunda elde edilen bir diğer bulgu, travma sonrası bilişler toplam puanı ve kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bilişleri alt boyutu ile psikolojik yardım alma niyeti ilişkisel sorunlar alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğudur. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin kendileri ile ilgili travma sonrası olumsuz bilişleri arttıkça ilişkisel sorunlar alanında psikolojik yardım alma niyeti düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan araştırmada Fullerton vd. (2004), Gökçe ve Yılmaz (2017), Nickerson vd. (2019) ve Türküm (2001)'ün yaptıkları çalışmalarda da travma sonrası bilişler arttıkça psikolojik yardım alma niyetinin arttığı sonucu bulunmuştur. Travma sonrası olumsuz bilişlere sahip olan birey, psikolojik sıkıntı yaşarken (Kooistra vd., 2023), bu durum sosyal ilişkilerinde sorunlara sebep olmaktadır. Bireyin yaşadığı psikolojik sıkıntıyı azaltma isteği (Kushner ve Sher, 1989; 1991, McDermott vd., 2017) ve çevresindeki insanlara zarar vereceğini düşünmesi nedeniyle ilişkisel sorunlara yönelik psikolojik yardım alma niyeti artmaktadır (Aker vd., 2008; Perry vd., 2022; Yanar ve İlhan, 2022). Buna göre, araştırmada elde edilen travma sonrası olumsuz bilişlerin artmasıyla bireyin psikolojik yardım alma düzeyinin artması bulgusunun önemli olduğu görülmektedir.

Çalışmada yalnızlık toplam puanı ile psikolojik yardım alma niyeti tüm alt boyutlar ve toplam puanı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri arttıkça psikolojik yardım alma niyetinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, O'Neil vd. (1984) ve Leech (2007)'in yaptıkları çalışmalarda da bireyin yalnızlık düzeyi arttıkça psikolojik yardım alma niyetinin arttığı sonucuna ulaştığı bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak, sosyal desteği yetersiz olan ve yalnız kalan bireyin, yaşadığı psikolojik sıkıntı ve stres düzeyinin artması sonucunda psikolojik yardım alma niyetinin arttığı belirtilmektedir (O'Neil vd., 1984; Leech, 2007). Aydın (2017), D'Avanza vd. (2012) ve O'Connor vd. (2014) ise yaptıkları çalışmalarda, bireyin sahip olduğu sosyal desteğin yalnızlık düzeyini azalttığını ve psikolojik yardım alma niyetinin arttığına dair bulgulara ulaşmıştır. Sonuç olarak bu bulgunun yalnızlık ve psikolojik yardım alma niyeti arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, travma sonrası bilişlerin bireyin dünya ile ilgili olumsuz bilişleri alt boyutu ve yalnızlığın ailesel yalnızlık alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğudur. Buna göre üniversite öğrencilerinin dünya ile ilgili olumsuz bilişleri arttıkça ailesel yalnızlıkları artmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalardan Çetin ve Anuk (2020), Ehlers vd. (2000), İsaoglu ve Tuzcuoglu (2021), Türkkan ve Odacı (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da travma sonrası bilişler arttıkça yalnızlığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bireyin, yaşadığı travma sonrasında kontrol hissini kaybetmesi ve sosyal çevresine karşı ilgisizlik yaşaması ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Ehlers ve Steil, 1995). Ayrıca travma sonrası bilişleri yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde tehdit algısının yüksek olduğu, sosyal çevresine karşı güven duygusunun zedelendiği (Ehlers vd., 2000), bu durumun sosyal

ilişkilerinde kısıtlama ve yalnızlaşmaya yol açtığı vurgulanmaktadır (Ataoğlu vd., 2019). Buradan hareketle araştırma sonunda, travma sonrası olumsuz bilişlerin bireyin yalnızlık düzeyinin artmasında rol oynadığı görülmektedir.

Araştırmada travma sonrası bilişler, yalnızlık ve cinsiyetin birlikte psikolojik yardım alma niyetini %10,9 varyans oranıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyeti üzerinde sırasıyla en fazla cinsiyetin, ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlığın katkısı bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde de bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçların olduğu ve kadın olmanın psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (Ang vd., 2004; Atik ve Yalçın, 2011; Chandrasekara, 2016; Gürsoy ve Gizir, 2018; Kalkan ve Odacı, 2005; Türküm, 2001; Yu vd., 2015). Bu sonuçların, literatürdeki açıklamalar ışığında kadınların kişisel farkındalıkları ve duygusal ifade etme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olması (Addis ve Mahalik, 2003; Ang vd., 2004), ilişkisel becerilere daha açık şekilde yetiştirilmesi (Mak ve Davis, 2013), damgalanmaya karşı daha az dirençli olması ve yalnız kalabilmesi gibi toplumsal cinsiyet rollerinin psikolojik yardım alma niyeti üzerinde olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir (Shea vd., 2017). Yanı sıra kadınların duygusal yetkinliklerinin fazla olmasının yeni fikirlere açık olmalarını (Marrs vd., 2012) ve kişisel ihtiyaçlarının daha kolay farkına varmalarını sağladığı belirtilmektedir (Ciarrochi vd., 2003). Türk kültürü çerçevesinde bakıldığında kadınların anlayışlı, uyumlu, insan ilişkilerinde başarılı, kabullenici ve çözüm odaklı olması beklenmektedir (Haskan Avcı, 2021). Ayrıca erkeklere göre daha savunmasız, çaresiz, pasif, yardıma ihtiyacı olan ve güçsüz olarak görünmesi nedeniyle (Buran ve Bektaş, 2022) daha fazla psikolojik yardım almaya ihtiyacı olduğu düşünülebilir. Nitekim Yılmaz (2024)'ın yaptığı çalışmada ülkemizdeki kadınların psikolojik güçlülük düzeylerinin orta, kısıtlanmış hissetme durumlarının ise yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülkemiz gibi ataerkil toplumlarda, kadın ve erkeğe farklı roller yüklendiği için (Öztürk Miroğlu ve Aydın Yeral, 2024) kişilerin psikolojik yardım alması farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri ile büyüyen kadının, varoluşuna dair yaşadığı öznel kadınlık stresi sonucunda daha fazla psikolojik desteğe ihtiyaç duyup psikolojik yardım alma niyetinin artabileceği belirtilmektedir (Shea vd., 2017). Bir diğer açıdan bakıldığında erkeklerin, beliren yetişkinlik dönemi içerisinde psikolojik sorun yaşamayı normal olarak görüp (Chandrasekara, 2016) sorun yaşadıklarını kabullenmekte zorlandıkları (Addis ve Mahalik, 2003) ifade edilmektedir. Aynı zamanda duygularıyla yüzleşme ve kendini açma konularında sıkıntı yaşadıkları (Kalkan ve Odacı, 2005), güçlü görünme eğilimi ile (Marrs vd., 2012), kendine güvenerek (Addis ve Mahalik, 2003; Parnell ve Hammer, 2018) yaşadığı psikolojik sıkıntıyı destek almadan çözebileceğine inanabileceği (Güney vd., 2024) ve tüm bunlara bağlı olarak psikolojik yardım alma niyetinin düşebileceği belirtilmektedir. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi, araştırmamızda elde edilen cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde açıkladığı ve önemli bir yordayıcı değişken olduğu görülmektedir.

Regresyon modeline katkı sağlayan diğer değişkenlerin ise ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlık olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonucun ilgili literatür ile tutarlılık gösterdiği ve Azizoğlu (1993), Mak ve Davis (2013), Vogel vd. (2005)'in yaptıkları çalışmalarda da yalnızlığın psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Aile ve arkadaş çevresinden oluşan sosyal destek mekanizmalarında (Ciarrochi vd., 2003) yaşanan sıkıntı durumlarının (Andoh-Arthur vd., 2015; Miville ve Constantine, 2006), yalnızlığın oluşmasında (Vogel ve Armstrong, 2010) ve bu durumun psikolojik yardım alma niyeti üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca kendini gizleme davranışı sergileyen bireyin sosyal desteğinin azaldığı ve durumun bireyde psikolojik sıkıntı düzeyini artırdığı (Leech, 2007; Nagai, 2015; Thomas vd., 2013); psikolojik sıkıntı düzeyi artan bireyin, sosyal çevresinden yardım isteme konusunda sıkıntı yaşayabileceği ve psikolojik destek almayı ihtiyaç olarak hissedebileceği belirtilmektedir (Wilson, 2010). Bireyin yaşadığı psikolojik sıkıntılara karşı farkındalık düzeyinin artmasının ve çevresindeki insanlara zarar vereceğini düşünmesinin, ilişkisel sorunlara yönelik psikolojik yardım alma niyetini artırdığı (Aker vd., 2008); yanı sıra üniversite öğrencilerinin gelişim dönemi gerekliliklerini yerine getirmede oluşan kaygı durumunda yalnızlığı artırabileceği (Sari ve Asiyah, 2022) dolayısıyla bu durumun kişilerarası ilişkisel sorunlara yönelik (Mesidor ve Sly, 2014; Pheko vd., 2013) psikolojik yardım alma niyeti üzerinde etkili olduğunu belirtilmektedir. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi, araştırmada elde edilen ailesel yalnızlık ve romantik yalnızlığın psikolojik yardım alma niyetini anlamlı düzeyde yordayıcı değişken olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulmaktadır: İlk olarak cinsiyetin psikolojik yardım alma niyetini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve kadınların yardım alma niyetinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna yönelik, erkeklerin psikolojik yardım alma düzeyini artırmak amacıyla farkındalık çalışmaları yapılabilir. Diğer öneri ise; üniversite öğrencilerinde ailesel yalnızlığın ve romantik yalnızlığın azaltılması ve ilişkilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmaları yapılabilir. Travma sonrası bilişlerin azaltılması, yalnızlık ile baş etme mekanizmalarını destekleyici bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, katılımcıların farklı travmatik olaylara maruz kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle travma sonrası psikolojik destek almaları sağlanabilir.

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları arasında, çalışmada katılımcıların yaşadıkları travmatik deneyimlerin modele etkilerine ilişkin bir değerlendirme yapılmamış olması söylenebilir. Bu nedenle farklı travmatik deneyimlerin travma sonrası bilişler ve yardım arama üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu ortaya koyulamamıştır. Bu açıdan araştırmanın değişkenler arası ilişkiyi ortaya koyduğu ve değişkenler arasında neden olup sonuç ilişkisini göstermediği göz önünde bulundurulmalıdır.

**Etik Kurul Onayı:** Çalışma protokolü, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik

Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 07/09/2022; Referans Numarası: GO-2022/844). Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, her iki yazarın ortak katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yazarlar iş birliği içinde çalışmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışmada kullanılan veriler yazar tarafından toplanmış olup, araştırma etiği ilkeleri doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere makul talepler üzerine ilgili araştırmacılarla paylaşılabilir.

**Not:** Bu çalışma "Üniversite öğrencilerinde travma sonrası bilişler ve yalnızlığın psikolojik yardım alma niyetini yordama düzeyinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**KAYNAKÇA**

- Abdurrahimova, V. (2021). *25-30 arası genç yetişkinlerde aile yılmazlık düzeyinin travmayla başa çıkma algısı ve sosyal-duygusal yalnızlıkla ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Aker, A. T., Sorgun, E., Mestçioğlu, Ö., Karakaya, I., Kalender, D., Acar, G., Biçer, Ü., & Acicbe, Ö. (2008). İstanbul'daki bombalama eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 63-71. <https://l24.im/fxW9IZb>
- Akgül, H. (2020). Yetişkinler için sosyal ve duygusal yalnızlık ölçeği'nin (selsa-s) türk kültürüne uyarlaması: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (21), 54-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/995122>
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2012, 27-28 Nisan). *Üniversite okuyan kadınların travmatik yaşantıları ve psikolojik yardım alma durumları* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu, Ankara.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Andoh-Arthur, J., Oppong Asante, K., & Osafo, J. (2015). Determinants of psychological help-seeking intentions of university students in ghana. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(4), 330–345. <https://doi.org/10.1007/s10447-015-9247-2>
- Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A.-G., & Yau, T. Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology*, 23(3), 203–214. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1020-3>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2006). Suffering, selfish, slackers? myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23–29. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Arnett, J. J. (2007a). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Atak, H. (2005). *Beliren yetişkinlik: yeni bir yaşam döneminin türkiye'de incelenmesi rolü* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atak, H. (2009). Big five traits and loneliness among turkish emerging adults. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 3(7), 771-775.

- Atak, H. & Çok, F. (2008). The Turkish version of inventory of the dimensions of emerging adulthood (The IDEA). *International Journal of Human and Social Sciences* 2(3), 281-287.
- Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50. <https://l24.im/mH2o6>
- Ataoğlu, B., Ataoğlu, A., & Ankaralı, H. (2019). Travmatik yaşantıların benlik saygısı üzerine etkisi. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 21(3), 186-191.
- Atik, G. ve Yalçın, İ. (2011). Help-seeking attitudes of university students: the role of personality traits and demographic factors. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 328-338. <https://doi.org/10.1177/008124631104100307>
- Aydın, M. (2017). Lisans öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülüklerinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-94.
- Azizoğlu, S. (1993). Psikolojik yardım arama davranışını etkileyen bazı faktörler açısından kriz merkezine başvuran ve başvurmayan bireylerin karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*, 3 (1-2), 232- 236. <https://www.acarindex.com/pdfs/289326>
- Bekhet, A. K., Zauszniewski, J. A., & Nakhla, W. E. (2008). Loneliness: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(4), 207-213.
- Buran, K. & Bektaş, Ç. (2022). Kadınların toplumsal cinsiyet rol algıları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(61), 1184-1194. <http://dx.doi.org/10.2922 8/smryj.63145>
- Chandrasekara, W. S. (2016). Help seeking attitudes towards mental health problems and actual help seeking behavior. *The International Journal Research Publication's Research Journal of Social Science & Management*, 5(9), 45-53. <https://l24.im/Vt4HPI>
- Cheng, H., Mcdermott, R.C., & Lopez, F.G. (2015). Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults. *The Counseling Psychologist*, 43(3), 463- 487. <https://doi.org/10.1177/0011000014568203>
- Ciarrochi, J. V., & Deane, F. P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and nonprofessional sources. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(2), 233-246. <https://doi.org/10.1080/03069880020047157>
- Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Deane, F. P., & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? the role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/0951507031000152632>
- Corrigan, P. W., & Penn, D. L. (1999). Lessons from social psychology on discrediting psychiatric stigma. *American Psychologist*, 54(9), 765-776. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.9.765>
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *ASEAD*, 7(5), 170-189.
- D'Avanzo, B., Barbato, A., Erzegovesi, S., Lampertico, L., Rapisarda, F., & Valsecchi, L. (2012). Formal and informal help-seeking for mental health problems. a survey of preferences of italian students. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 8(1), 47-51.

- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1993). The development and initial validation of the social and emotional loneliness scale for adults (selsa). *Personality and Individual Differences*, 14(1), 127–134. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90182-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90182-3)
- Dürüst, Ç. (2022). Covid- 19 sürecinin psikososyal açıdan değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 41-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issar/issue/68552/1074444>
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319–345. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00123-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00123-0)
- Ehlers, A., Maercker, A., & Boos, A. (2000). Posttraumatic stress disorder following political imprisonment: The role of mental defeat, alienation, and perceived permanent change. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(1), 45–55.
- Ehlers, A., & Steil, R. (1995). Maintenance of intrusive memories in posttraumatic stress disorder: a cognitive approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(03), 217- 249. <https://doi.org/10.1017/S135246580001585X>.
- Ekinci, M. (2019). *Travma yaşayan hastalarda stres belirtilerinin ve posttravmatik büyümenin yordayıcısı olarak travmaya yönelik bilişlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107. <https://l24.im/nWi>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foa, E. B., Ehlers, A., Clark, D. M., Tolin, D. F., & Orsillo, S. M. (1999). The posttraumatic cognitions inventory (ptci): development and validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 303–314. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.303>
- Foa, E. B., & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20–35. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.1.20>
- Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1998). *Treating the trauma of rape: cognitive-behavioral therapy for ptsd*. The Guilford Press.
- Fullerton, C. S., Ursano, R. J., & Wang, L. (2004). Acute stress disorder, posttraumatic stress disorder, and depression in disaster or rescue workers. *American Journal of Psychiatry*, 161(8), 1370–1376.
- Genç, Y., & Durğun, A. (2018). İnternet kullanımının üniversite öğrencilerinin yalnızlık algılarına etkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13(2), 301-336. <https://l24.im/URnZuKH>
- Gençiri, C. (2020). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde sosyal kaygı, duygusal zeka ve aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gökçe, G., & Yılmaz, B. (2017). Afetlerde yardım çalışanları: ikincil travmatik stres ve başa çıkma. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 2(3), 198-204.

- Gölge, Z. B. (2005). Cinsel travma sonrası oluşan ruhsal bozukluklar. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 42(1-2-3-4), 19-28. <https://l24.im/ACIVU>
- Güney, E., Aydemir, A. F., Iyit, N., & Alkan, Ö. (2024). Gender differences in psychological help-seeking attitudes: a case in Türkiye. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289435>
- Güleçer, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümenin yordayıcıları olarak kendini toparlama gücü ve dengeli yaşam algısı* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gürsoy, O., & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 137-155. <https://shorturl.at/9EX2B>
- Haskan Avcı, Ö. (2021). Toplumsal cinsiyet, tanım ve temel kavramlar. Ö. Hakan Avcı (Ed.), *Toplumsal cinsiyet: psikolojik danışma ve rehberlikte güncel konular* (s. 1-41). Nobel Akademi.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Herbert, C. (2018). *Travma sonrası psikolojik tepkileri anlamak*. Psikonet Yayıncılık.
- Herman, J. (2020). *Travma ve iyileşme şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre* (T. Tosun, Çev.). Literatür Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1992).
- Herrera, D. E. (2009). *Perceived racial/ethnic discrimination, hope, and social connectedness: examining the predictors of future orientation among emerging adults*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). The University of Texas, Austin.
- Horowitz, M. J. (1986). Stress-response syndromes: a review of posttraumatic and adjustment disorders. *Psychiatric Services*, 37(3), 241-249. <https://l24.im/uWSvY9>
- Işık, E., & Aker, A. T. (2020). Ruhsal travma kavramı ve travma sonrası stres bozukluğunda tedavi yaklaşımları. Erdul-Baker, Ö., & Doğan, T. (Eds.), *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım* (s. 205-220). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- İnal, M. E., Topuz, D., & Uçan, O. (2006). Doğrusal olasılık ve logit modelleri ile parametre tahmini. *Sosyoekonomi*, 1, 47-72. <https://l24.im/RaCGrN>
- İsaoğlu, J., & Tuzcuoğlu, A. S. (2021). Suriye uyruklu üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, yalnızlık ile kaygı arasındaki ilişkide bilişsel üçlünün aracı rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 399-424. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.731606>
- Janoff-Bulman, R., & Frieze, I. H. (1983). A theoretical perspective for understanding reactions to victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00138.x>
- Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 57-64. <https://l24.im/9a4Arso>
- Karalalı, B. (2021). *Travma sonrası bilişler, travma sonrası stres ve affetme arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karataş, Z., Yavuzer, Y., & Gündoğdu, R. (2019). Beliren yetişkinlikte saldırganlık: kişisel ve ailesel risk faktörleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 61-85. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.516925>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2019). Travma psikolojik danışmanlığında kavramsal çerçeve. F. Savi Çakar (Ed.), *Travma psikolojik danışmanlığı* (s. 1-32). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 138-143. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.138>
- Kooistra, M. J., Hoeboer, C. M., Oprel, D. A. C., Schoorl, M., Does, W., Heide, J. J., Minnen, A. ve Kleine, R. A. (2023). Changes in trauma-related cognitions predict subsequent symptom improvement during prolonged exposure in patients with childhood abuse-related PTSD. *Behaviour Research and Therapy* 163, 1-7.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 9(2), 714-722. <https://124.im/QqyTD0>
- Kushner, M. G., & Sher, K. J. (1989). Fear of psychological treatment and its relation to mental health service avoidance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(4), 251-257. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.20.4.251>
- Kushner, M. G., & Sher, K. J. (1991). The relation of treatment fearfulness and psychological service utilization: an overview. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(3), 196-203. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.22.3.196>
- Leech, N. L. (2007). Cramer's model of willingness to seek counseling: a structural equation model for counseling students. *The Journal of Psychology*, 141(4), 435-448. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.4.435-448>
- Mak, H. W., & Davis, J. M. (2013). The application of the theory of planned behavior to help-seeking intention in a chinese society. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(9), 1501-1515. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0792-x>
- Marrs, H., Brammer, R. D., & Sigler, E. A. (2012). Gender, masculinity, femininity, and help seeking in college. *Msculinites and Social Change*, 1(3), 267-292. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.16>
- McCann, L. L., & Pearlman, L. A. (1990). *Psychological trauma and the adult survivor: theory, therapy, and transformation*. Brunner-Routledge.
- McDermott, R. C., Cheng, H. L., Wong, J., Booth, N., Jones, Z., & Sevig, T. (2017). Hope for help-seeking: A positive psychology perspective of psychological help-seeking intentions. *The Counseling Psychologist*, 45(2), 237-265.
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2014). Mental health help-seeking intentions among international and african american college students: an application of the theory of planned behavior. *Journal of International Students*, 4(2), 137-149. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i2.474>

- Miville, M. L., & Constantine, M. G. (2006). Sociocultural predictors of psychological help-seeking attitudes and behavior among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.3.420>
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren yetişkinler mi, beliren üniversiteli yetişkinler mi? risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerinden bir inceleme. *İlköğretim Online, 12*(3), 873-885. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90478>
- Nagai, S. (2015). Predictors of help-seeking behavior: Distinction between help-seeking intentions and help-seeking behavior. *Japanese Psychological Research, 57*(4), 313-322. <https://doi.org/10.1111/jpr.12091>
- Nickerson, A., Byrow, Y., Pajak, R., McMahon, T., Bryant, R. A., Christensen, H., & Liddell, B. J. (2019). "Tell your story": A randomized controlled trial of an online intervention to reduce mental health stigma and increase help-seeking in refugee men with posttraumatic stress. *Psychological Medicine, 1-12*.
- O'Connor, P. J., Martin, B., Weeks, C. S., & Ong, L. (2014). Factors that influence young people's mental health help-seeking behaviour: a study based on the Health Belief Model. *Journal of Advanced Nursing, 70*(11), 2577-2587.
- O'Neil, M. K., Lancee, W. J., & Freeman, S. J. J. (1984). Help-seeking behaviour of depressed students. *Social Science & Medicine, 18*(6), 511-514.
- Özen, Y. (2017). Psikolojik travmanın insanlık tarihi kadar eski tarihi. *The Journal of Social Science, 1*(2), 104-117. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.350160>
- Öztürk Miroğlu, F. S., & Aydın Yeral, Ş. (2024). Toplumsal cinsiyet eğitiminin toplumsal cinsiyet algısı ve flört şiddeti tutumlarına etkisi. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(3), 1117-1134. doi: 10.11616/asbi.1516573
- Parnell, K. J., & Hammer, J. H. (2018). Deciding on couple therapy: the role of masculinity in relationship help-seeking. *Psychology of Men & Masculinity, 19*(2), 212-222. <https://doi.org/10.1037/men0000098>
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. R. Gilmour ve S. Duck (Eds.), *Personal Relationships in Disorder* (s. 31-56). Academic Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: a survey of empirical findings. L. A. Peplau & S. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and loneliness* (pp. 13-46). Government Printing Office.
- Perry, E. W., Osborne, M. C., Lee, N., Kinnish, K. ve Self-Brown, S. R. (2022). Posttraumatic cognitions and posttraumatic stress symptoms among young people who have experienced commercial sexual exploitation and trafficking. *Public Health Reports, 137*(1), 91-101.
- Pheko, M. M., Chilisa, R., Balogun, S. K., & Kgathi, C. (2013). Predicting intentions to seek psychological help among Botswana university students: the role of stigma and help-seeking attitudes. *Sage Open, 3*(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244013494655>

- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>
- Rook, K. S. (1984). Promoting social bonding: strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39(12), 1389-1407. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.12.1389>
- Sadler, W. A. (1978). Dimensions in the problem of loneliness: a phenomenological approach in social psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 9(1), 157-187. <https://doi.org/10.1163/156916278X00078>
- Sari, D. R., & Asiyah, S. N. (2022). Mental health literacy and self-stigma on intention to seek professional psychological help. *Journal of Health Science and Prevention*, 6 (2), 75-80. <https://doi.org/10.29080/jhsp.v6i2.746>
- Schreiber, V., Renneberg, B., & Maercker, A. (2009). Seeking psychosocial care after interpersonal violence: An integrative model. *Violence and Victims*, 24(3), 322-336. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.24.3.322>
- Schreiber, V., Maercker, A., & Renneberg, B. (2010). Social influences on mental health help-seeking after interpersonal traumatization: a qualitative analysis. *BMC Public Health*, 10(634), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-634>
- Seyfi, F., Poudel, K. C., Yasuoka, J., Otsuka, K., & Jimba, M. (2013). Intention to seek Professional psychological help among college students in Turkey: influence of help-seeking attitudes. *BMC Research Notes*, 6, 519,1-9. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-6-519>
- Shea, M., Wong, Y. J., Nguyen, K. K., & Baghdasarian, S. (2017). College women's subjective femininity stress, gender solidarity, and psychological help-seeking intentions. *The Counseling Psychologist*, 45(3), 438-461. <https://doi.org/10.1177/0011000017701820>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tel, F. D. (2017). *Travma yaşamış üniversite öğrencilerinin benlik saygıları ve travma sonrası büyüme düzeyleri arasındaki ilişkide stresle başa çıkmanın aracılık rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Thomas, S. J., Caputi, P., & Wilson, C. J. (2013). Specific attitudes which predict psychology students' intentions to seek help for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 70(3), 273-282. <https://doi.org/10.1002/jclp.22022>
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım alma niyetini yordamada demografik, bireysel ve çevresel faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (74), 1-11. <https://l24.im/gDH1JU3>
- Topkaya, N., & Kağnıcı, D. Y. (2012). Psikolojik yardım alma niyeti: bir model testi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (69), 101-117. <https://l24.im/OCUQr>

- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200355>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *Eğitim Durumuna Göre Fiziksel veya Cinsel Şiddet Yaygınlığı*. <https://tls.tc/MIzm4> sayfasından erişilmiştir.
- Türkkan, T., & Odacı, H. (2019). Lise öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile bilişsel çarpıtma ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 22, 93-103.
- Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çatışma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://124.im/06Xj>
- Wilson, C. J. (2010). General psychological distress symptoms and help-avoidance in young Australians. *Advances in Mental Health*, 9(1), 63–72. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.63>
- Wittenberg, I. (2001). Being at university: a time of growth or unbearable stress. *Psychoanalytic Studies*, 3(3/4), 307-312. <https://doi.org/10.1080/14608950120103604>
- Vogel, D. L., & Armstrong, P. I. (2010). Self-concealment and willingness to seek counseling for psychological, academic, and career issues. *Journal of Counseling & Development*, 88(4), 387–396. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00038.x>
- Vogel, D. L., & Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: the risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 351–361. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.3.351>
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M., & Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 459–470. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.459>
- Yağcı Yetkiner, D. (2010). *Travma sonrası bilişler ölçeği (posttraumatic cognitions inventory) türkçe uyarlama ve üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yanar, K., & İlhan, T. (2022). Boşanmış aile çocuklarında boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyüme: Nitel bir çalışma. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 172-186.
- Yeşil, A., & Yayak, A. (2021). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışların ve travmatik yaşantıların travmatik stres belirtileri ile ilişkisi. M. Dalkılıç (Ed.), *Scientific Developments for Social and Education Sciences* (s. 43-74). Ankara: Duvar.
- Yılmaz, M. (2024). *Kadınlarda psikolojik güçlülük ve güçlenmesi gereken alanların belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yu, Y., Liu, Z., Hu, M., Liu, H., Yang, J. P., Zhou, L., & Xiao, S. (2015). Mental health help-seeking intentions and preferences of rural chinese adults. *Plos One*, 10(11), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141889>
- Zhu, Y., & Wang, C. (2017) The lonelier, the more conservative? a research about loneliness and risky decision-making. *Psychology*, 8, 1570-1585. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.810104>

## Psychological Richness: Conceptual Framework and Literature Review

Fatma Betül YILMAZ<sup>1</sup>, Seydi Ahmet SATICI<sup>2</sup>

### Abstract

A psychologically rich life is a new form of well-being and an alternative to eudaimonic and hedonic well-being. Psychological richness is associated with happiness and meaning, but it is a different concept with unique predictors and outcomes. Personality correlates of psychological richness are openness to experience, extraversion, and low neuroticism. Moreover, activities like taking trips, reading fiction, studying abroad, and social events are related to higher psychological richness. Additionally, psychological richness is related to higher cognitive complexity, such as the tendency to holistic thinking and attributional complexity. The ultimate end point of psychological richness is wisdom. The Psychologically Rich Life Questionnaire was developed to measure psychological richness, and it was adapted into Turkish. The psychologically rich life is a newly suggested way to reach a good life.

**Keywords:** Psychological richness, good life, well-being, eudaimonic well-being, hedonic well-being.

## Psikolojik Zenginlik: Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması

### Özet

Psikolojik zenginlik yeni bir iyi oluş biçimidir ve ödamonik ve hedonik iyi oluşlara alternatif olarak geliştirilmiştir. Psikolojik zenginlik mutluluk ve anlam ile ilişkili fakat kendine özgü belirleyicileri ve sonuçları olan, farklı bir kavramdır. Deneyime açıklık, dışa dönüklük ve düşük nörotisizm psikolojik zenginliğin kişilik özellikleri bakımından yordayıcılarıdır. Bununla birlikte, seyahate çıkmak, kurgu metinler okumak, yurtdışında eğitim görmek, sosyal etkinlikler gibi aktiviteler yüksek psikolojik zenginlik ile ilişkilidir. Ayrıca, psikolojik zenginlik daha yüksek bütünsel düşünme ve atıf karmaşıklığı gibi bilişsel karmaşıklık ile ilişkilidir. Psikolojik zenginliğin nihai sonucu bilgeliktir. Psikolojik zenginlik ölçeği psikolojik zenginliği ölçmek için geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmıştır. Psikolojik zenginlik iyi bir yaşam için yeni ve alternatif bir yoldur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik zenginlik, iyi yaşam, iyi oluş, ödomanik iyi oluş, hedonik iyi oluş.

<sup>1</sup> Doctoral Student, Istanbul Arel University, Department of Psychology, [betul.yilmaz@istinye.edu.tr](mailto:betul.yilmaz@istinye.edu.tr)

<sup>2</sup> Professor, Yıldız Technical University, Department of Guidance and Psychological Counseling, [ahmet.satıcı@yildiz.edu.tr](mailto:ahmet.satıcı@yildiz.edu.tr)

## INTRODUCTION

The main motivation of psychology has been treating psychopathologies for the last century throughout the world. The shift from curing illnesses to increasing individuals' well-being was possible with positive psychology. The emergence of positive psychology starts with Martin Seligman's speech at the American Psychological Association in 1998, where he mentions the importance of building positive qualities and human strengths (The APA 1998 Annual Report, 1999). Positive psychology is a branch that is interested in positive emotions and positive character traits (Seligman et al., 2005) and aims to enhance flourishing and functioning at both the individual level and the group or organizational level (Gable and Haidt, 2005).

In positive psychology, the ways to achieve well-being are explained through the good life in two separate traditions. The first tradition is eudaimonic well-being, which postulates that meaning in life and reaching our potentials are fundamentals of a good life (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989). Whereas, hedonic well-being emphasizes life satisfaction and a high positive-to-negative emotion ratio for a good life (Diener, 1984). For many years, this two-pole explanation was in circulation. However, in 2019, Oishi and colleagues suggested that there is a third possible way to reach a good life, which is psychological richness (Oishi et al., 2020).

A psychologically rich life is a life that contains lots of different experiences that cause mental arousal and a variety of emotions (Besser and Oishi, 2020). Individuals experience new things, and these experiences evoke different emotions, either good or bad, ultimately enhancing their psychological richness. The concepts related to psychological richness are novelty, variety, perspective change, curiosity, energy, time, and wisdom (Oishi et al., 2020; Oishi and Westgate, 2021). Energy and time are the requirements for psychological richness. Additionally, curiosity is the reason behind the new experiences, and wisdom is the destination that is reached through psychological richness.

Besser and Oishi (2020) explain psychological richness with the analogy of a good novel. They explain that good novels generally contain intriguing plots with lots of unexpected incidents, and they drag readers' emotions from emotion to emotion, both negative and positive. Likewise, a psychologically rich life contains lots of experiences, which cause full range of emotions.

Psychological richness is a subjective evaluation of a good life (Oishi and Westgate, 2021), meaning it is based on our personal judgments of our entire life. Hedonic well-being is also subjective since it is evaluated based on how individuals feel and their life satisfaction, but, on the other hand, eudaimonic well-being is considered objective because it depends on some virtuous activities or reaching potential (Haybron, 2011). In this sense, psychological richness is similar to hedonic well-being.

## METHOD

The present study investigates the thesis and articles about psychological richness. The investigation was carried out with “psychological richness” and “psychological rich life” keywords in Google Scholar between February and April 2025. As a result of the analysis, the following headings were created: “Factors That Contribute to Psychological Richness” , “The Relationship Between Psychological Richness and Personality” and “Differences Between Psychological Richness and Other Well-Being Concepts” and “Measuring Psychological Richness”.

## RESULTS

### Differences Between Psychological Richness and Other Well-Being Concepts

Psychological richness is a third and new way of good life. It has a relationship with and even some overlaps with happiness and meaning in life, but it is a different concept both theoretically and empirically (Besser and Oishi; Oishi et al., 2019). Firstly, because happiness, meaning, and richness are well-being concepts, they are correlated with each other. Several studies have found that psychological richness is positively correlated with meaning and happiness (Mauro et al., 2025; Oishi et al., 2019; Yılmaz and Satıcı, in press). Although these concepts are correlated, they are distinct in nature because their predictors and outcomes are different.

Firstly, a study showed that different kinds of activities predict different well-being factors (Oishi et al., 2020b). For instance, playing video games is a predictor for life satisfaction only, and doing religious activities is a predictor for meaning in life. These factors are not related to psychological richness; however, taking short trips and studying abroad were strong predictors for psychological richness but not happiness or meaning.

Furthermore, psychological richness, but not happiness or meaning associated with cognitive complexity factors such as attributional complexity and holism (Oishi et al., 2024). Attributional complexity is the degree of explaining behaviors with complex motives rather than simple ones (Joireman, 2004). Holistic thinking refers to evaluating the objects with the context they belong to (Nisbet et al., 2001) and considering relationships between the object and the whole (Choi et al., 2007).

Moreover, a psychologically rich life is the opposite of a dull life, which is full of daily routines and monotonous in nature (Besser and Oishi, 2020). However, happiness is a form of a steady life requiring consistent social relations, a job, and financial security (Diener et al., 2018). Thus, happiness requires some sort of a habitual life to keep these standards, which is not relevant for psychological richness.

Besides, happiness is determined by positive feelings; therefore, unpleasant events that may evoke negative feelings may endanger happiness. However, these negative and challenging events may

be a chance for psychological richness. For instance, a study showed that individuals who have recovered from Covid-19 infection have higher scores of psychological richness than those who have not been infected (Dahlen and Thorbjørnsen, 2022). Additionally, the same study also reported that people who had recovered were less willing to erase pandemic time from their memories. Challenging events are one of the pieces of a larger whole that shapes us as an individual. Even though they are very distressing, once we overcome them, they become a part of and enrich our life story.

Furthermore, a study found that happiness is a present-time-oriented concept and irrelevant to the past and future (Baumeister et al., 2013). However, psychological richness is the sum of all our lives, so it encapsulates all of our lives, not just the moment we are in. Therefore, a temporary negative event may damage individuals' happiness, but it may not be related to their psychological richness, or it may even increase their level of psychological richness, as happened in the Covid-19 study (Dahlen and Thorbjørnsen, 2022). Besides, happiness, meaning, and psychological richness have different outcomes. Happiness leads to personal satisfaction, meaning leads to a better society, and psychological richness leads to wisdom (Oishi and Westgate, 2022).

### **Factors That Contribute to Psychological Richness**

Psychologically rich experiences cause cognitive interaction and include awe, complexity, and perspective change (Oishi and Westgate, 2021). These experiences could be something that requires personal attendance, like traveling or hiking; on the other hand, learning through others' experiences, such as reading a novel or watching a movie or a sports competition, could be psychologically rich (Besser and Oishi, 2020). A study investigated the experiences related to psychological richness and found that artistic activities (concerts or art shows), doing exercise or sports, social events like club activities and partying, taking a trip, and shopping were found to be associated with higher psychological richness, and the strongest predictor of psychological richness was taking short trips (Oishi et al., 2021). Furthermore, the same study also found that studying abroad is also associated with psychological richness (Oishi et al., 2021). Study abroad is a complex situation that includes lots of daily stimulus. Additionally, living abroad and multicultural experiences contributes creative process through developing ideas and recalling unusual information (Leung et al., 2008). Therefore, the relationship between psychological richness and study abroad is not surprising. Moreover, a study found that reading fiction books is associated with psychological richness (Buttrick et al., 2023), as hypothesized by earlier studies (Besser and Oishi, 2020; Oishi et al., 2021).

### **The Relationship Between Psychological Richness and Personality**

The relationship between personality and psychological richness was also examined in various studies. Firstly, Oishi and colleagues (2019) investigated this relationship in four different samples,

including American and Indian citizens, and they found that openness to experiences, extraversion, and lower neuroticism predicted psychological richness. Openness is related to novelty, diversity, and generating ideas (Costa and Crae, 2011). These characteristics of openness may lead to trying new things and increasing psychological richness. Moreover, openness is related to curiosity, creativity, and creative achievement (Kaufman et al., 2015; Silvia and Christensen, 2020). Curiosity is considered the motivation for learning (Peterson and Hidi, 2019). This motivation for learning may serve as the driving force behind experiencing new things and eventually psychological richness.

Furthermore, psychological richness was predicted by extraversion. Oishi and Westgate (2025) explain this relationship with the help of broaden-and-build theory by Fredrickson (2004). According to the broaden-and-build theory, positive emotions like joy, interest, love, etc., broaden individuals' thought-action collection and help them to provide their personal physical, psychological, and social resources (Fredrickson, 2001). Additionally, these positive emotions drive actions like exploring, playing, integrating, etc. (Fredrickson, 2004). When it comes to extraversion and psychological richness, extraverted individuals feel positive emotions, which urge them to explore things, which eventually increase their psychological richness (Oishi and Westgate, 2025).

Finally, low neuroticism was found to be correlated with psychological richness. Neuroticism is a personality trait characterized by increased stress, which induces negative emotions constantly (Barlow et al., 2014a). Additionally, neurotic individuals believe that the world is full of threats (Barlow et al., 2014b). This higher anticipation of threat may prevent individuals from trying new things. Overall, because psychological richness is a well-being concept, it is not surprising to be negatively correlated with psychological richness.

### **Measuring Psychological Richness**

The Psychologically Rich Life Questionnaire is a self-report questionnaire, and it was developed by Oishi and others (2019) to measure psychological richness. Oishi and colleagues created a 36-item pool to measure psychological richness. The 17 items in that pool were included in the questionnaire, and these showed high internal consistency and test-retest reliability. The same study tested the questionnaire in different samples and showed that the 12-item form was better suited to the non-Western sample. Researchers conclude that the 12-item form is a good alternative to the 17-item form.

The Turkish form was adapted by Yılmaz and Satıcı (in press). The confirmatory factor analyses revealed that the fit indices of the 17-item form were not in the proper range. However, as suggested as an alternative to a 17-item form by Oishi and others (2019), the fit indices of the 12-item form were in an acceptable range. Therefore, the 12-item form was accepted by Yılmaz and Satıcı (in press). Factor loadings of the Turkish form were between .438 and .847, and analyses indicated measurement invariance

across gender. Reliability analysis showed high internal consistency. Cronbach's alpha of the scale was found .92. To test criterion-related validity, the Satisfaction With Life Scale, Subjective Happiness Scale, and Flourishing Scale were used. Psychological richness was found to be positively correlated with subjective happiness, satisfaction with life, and flourishing. The Turkish form of the Psychologically Rich Life Questionnaire is valid and reliable.

The Psychologically Rich Life Questionnaire was adopted into different languages as well. Mauro et al. (2025) adapted it into Italian. As the original form and Turkish form, the Italian adaptation is in a single-factor structure with excellent internal consistency and good reliability scores. A Chinese adaptation also was made using college students (Gu et al., 2023). The Chinese form showed high internal consistency. On the other hand, another study investigated the convergent validity of the scale among Chinese high school students (Zhao et al., 2025). This study also demonstrated high internal consistency and supported a two-factor structure, which differs from the other studies.

## CONCLUSION

The psychologically rich life is a third way of a good life, and it is an alternative to eudaimonic and hedonic well-being. A psychologically rich life is a life full of new experiences, which lead to mental stimulation and alter perspective. Psychological richness is related to well-being concepts like happiness and meaning, but it differs theoretically and empirically. The personality correlates of psychological richness are openness to experiences, extraversion, and low neuroticism. Furthermore, activities such as traveling, exercising, partying, and shopping are associated with psychological richness. Overall, psychological richness may be a better fit for people who cannot find what they are looking for in a good life in happiness or meaning.

**Ethical Approval:** Ethical approval was not required for this study. Research and publication ethics were followed throughout the study.

**Author Contributions Statement:** All stages of this study were carried out by the authors collaboratively. Fatma Betül Yılmaz: 60%, Seydi Ahmet Satıcı: 40%.

**Conflict of Interest.** No conflict of interest exists for this manuscript for any of the authors.

**Funding.** The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

**Data Availability:** This study does not involve empirical data collection. No datasets were generated or analyzed during the current study.

**Acknowledgement:** This study was produced from Fatma Betul Yılmaz's PhD thesis.

## REFERENCES

- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Sauer-Zavala, S., Bullis, J. R., & Carl, J. R. (2014a). The origins of neuroticism. *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691614544528>
- Barlow, D. H., Sauer-Zavala, S., Carl, J. R., Bullis, J. R., & Ellard, K. K. (2014b). The nature, assessment, and treatment of neuroticism: Back to the future? *Clinical Psychological Science*, 2, 344-365. <https://doi.org/10.1177/2167702613505532>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505-516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- Choi, I., Koo, M., & Choi, J. A. (2007). Individual differences in analytic versus holistic thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 691-705. <https://doi.org/10.1177/0146167206298568>
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2011). The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and interpersonal psychology. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 91-104). John Wiley & Sons, Inc..
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (Eds.). (2018). *Handbook of well-being*. Noba Scholar
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gu, Y., Tao, L., & Zheng, W. (2023). Relationship between COVID-19-related stress and social inhibition among university students in China: The mediating role of psychological richness. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(11), e12872. <https://doi.org/10.1111/spc3.12872>
- Kaufman, S. B., Quilty, L. C., Grazioplene, R. G., Hirsh, J. B., Gray, J. R., Peterson, J. B., & DeYoung, C. G. (2016). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences. *Journal of Personality*, 84(2), 248-258. <https://doi.org/10.1111/jopy.12156>
- Leung, A. K. Y., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. Y. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.169>
- Mauro, F., Di Trani, M., & Simione, L. (2025). The psychologically rich life questionnaire: Italian validation and exploration of its relationships with mindfulness, self-compassion, and cognitive fusion within the health psychology framework. *Frontiers in Psychology*, 16, 1525300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1525300>

- Oishi, S., & Westgate, E. C. (2022). A psychologically rich life: Beyond happiness and meaning. *Psychological Review*, 129(4), 790. <https://doi.org/10.1037/rev0000317>
- Oishi, S., Choi, H., Koo, M., Galinha, I., Ishii, K., Komiya, A., Luhmann, M., Scollon, C., Shin, J., Lee, H., Suh, E.M., Vittersø, J., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Westgate, E.C., Buttrick, N., Tucker, J., Ebersole, C. R., Axt, J.,... Besser, L. L. (2020). Happiness, meaning, and psychological richness. *Affective Science*, 1, 107-115. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00011-z>
- Oishi, S., Choi, H., Liu, A., & Kurtz, J. (2021). Experiences associated with psychological richness. *European Journal of Personality*, 35(5), 754-770. <https://doi.org/10.1177/0890207020962334>
- Oishi, S., Westgate, E., & Cha, Y. (2024). The cognitive complexity of a happy life, a meaningful life, and a psychologically rich life. *Journal of Research in Personality*, 110, 104475. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104475>
- Peterson, E. G., & Hidi, S. (2019). Curiosity and interest: Current perspectives. *Educational Psychology Review*, 31(4), 781-788. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.06.008>
- Ryan, M. R., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 167-196. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Silvia, P. J., & Christensen, A. P. (2020). Looking up at the curious personality: Individual differences in curiosity and openness to experience. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.013>
- The APA 1998 Annual Report (1999). *American Psychologist*, 54(8), 537-568. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.537>
- Yılmaz, F.B., & Satıcı, S. A. (in press). Exploring Psychological Richness: Turkish Psychologically Rich Life Questionnaire and Its Relationship with Personality Traits, Distress, and Adjustment.
- Zhao, X., Davey, G., & Wan, X. (2025). The Psychologically Rich Life Questionnaire in China. *PsyCh Journal*, 14(1), 153-154. <https://doi.org/10.1002/pchj.812>

## Öğretmen Adaylarının Ahlaki Zekâ ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet DOĞRU<sup>1</sup>, Kasım KARATAŞ<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, 2023-2024 akademik yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 422 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Ahlaki Zekâ Ölçeği" ve "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve pearson korelasyon ile basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk seviyeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,558$ ;  $p<.01$ ). Regresyon analizi, ahlaki zekânın kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluğu %31,1 oranında yordadığını göstermiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin artırılması için ahlaki ve kültürel farkındalık odaklı eğitim içeriklerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının, etik ve kültürel farkındalık temelli içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlaki zekâ, kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğretmen eğitimi, etik değerler.

## Examining the Relationship between Prospective Teachers' Moral Intelligence and Their Culturally Responsive Teaching Readiness

### Abstract

This study examines the relationship between prospective teachers' moral intelligence levels and their readiness for culturally responsive education. The study was conducted with 422 prospective teachers enrolled in the Faculty of Education at Karamanoğlu Mehmetbey University during the 2023-2024 academic year. Data were collected using the "Moral Intelligence Scale" and the "Readiness for Culturally Responsive Education Scale" and analyzed using Pearson correlation and simple linear regression. The results indicated a significant and positive correlation between moral intelligence and readiness for culturally responsive education ( $r=0.558$ ;  $p<.01$ ). Regression analysis revealed that moral intelligence predicted 31.1% of the variance in readiness for culturally responsive education. The findings suggest that improving prospective teachers' professional competencies requires a focus on moral and cultural awareness in teacher education. It is recommended that teacher training programs incorporate ethics and cultural awareness-based content to enhance future educators' effectiveness.

**Keywords:** Moral intelligence, culturally responsive education, teacher education, ethical values.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Meram İhsan Karacıhan Anaokulu, [mehmetdogru789@gmail.com](mailto:mehmetdogru789@gmail.com)

<sup>2</sup> Doçent Doktor, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi, [kasimkaratas@outlook.com](mailto:kasimkaratas@outlook.com)

## GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1988). Tarih boyunca toplumların ihtiyaçlarına bağlı olarak farklılaşan bu süreç, insanlığın varoluşundan bu yana gelişimini sürdürmüş ve günümüzde bireylerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyen temel bir araç olarak kabul edilmektedir (Ayaş, 2013; Açıkalin, 2016; Şentürk, 2023). Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Yeterlik, bireyin mesleki ve sosyal faaliyetlerde sergilediği kapasiteyi ifade ederken (Demirkol, 2022; Zaragoza vd., 2021), öğretmenlerin alan bilgisi, etik duruşu ve öğretim stratejilerini uyarlama becerisi, eğitim sürecinin niteliğini belirleyen kritik unsurlardır (MEB, 2017; Karataş vd., 2017). Özellikle ahlaki zekâ ve kültürel değerlere duyarlılık gibi nitelikler, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda rehberlik eden bir rol üstlenmesini sağlamaktadır (Bacanlı, 2011; Halis, 2005).

Ancak, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiye dair çalışmalar sınırlıdır. Bu eksiklikten hareketle, bu araştırmanın temel amacı, söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sunabilecek veriler elde etmektir. Çalışma, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ ve kültürel duyarlılık düzeylerinin cinsiyet ve bölüm türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ve ahlaki zekânın kültürel duyarlılığı yordama düzeyini analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğretmen adaylarının ahlaki zekâları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri okuduğu bölüm türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenim görmekte olduğu bölüm türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **Ahlaki Zekâ**

Gardner (1999), yeni yüzyılda en önemli hedefin sadece farklı zekâlarımızı bir araya getirerek onları düzgün bir biçimde kullanmak olmadığını vurgulamaktadır (Altan, 2012). Gardner, farklı bireylerin bir arada, mutlu ve barış içinde yaşayabileceği bir dünya oluşturmanın, zekâ ile ahlâkın entegrasyonunu sorgulamayı gerektirdiğini savunmaktadır (akt; Coles, 1998). Gardner ve arkadaşları, ahlâkın tanımlayıcı olmaktan ziyade normatif bir nitelik taşıdığını ve bu nedenle bireyleri belirli bir tanım etrafında bir araya getirmenin zorluğunu vurgulamaktadırlar (akt; Clarken, 2009). Bu bağlamda, ahlaki zekâ kavramını tanımlamaktan kaçınmış ve onu bir zekâ türü olarak ele almamışlardır. Ancak evrensel bir ahlaki kodun varlığına dair olasılıkları göz ardı etmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Küresel ölçekte hırsızlık, haksızlık, başkalarının haklarına ve hukukuna saldırı veya yalan söyleme gibi davranışlar, genel olarak kabul edilemez eylemler olarak değerlendirilmektedir (Clarken, 2009; Beheshtifar vd.,2011; Altan, 2012).

"Moral zekâ" olarak da bilinen ve kısaltması "MI" ve "moral IQ" olan kavram, farklı yazarlar tarafından çeşitli bakış açılarıyla tanımlanmaktadır (Kalfaoğlu, 2021). Kanoğlu (2019) tarafından yapılan tanıma göre ahlaki zekâ, bireyin kendisine ve diğerlerine zarar vermeyen düşünceler, tutumlar ve davranışlar sergileme yeteneğini ifade etmektedir. Ahlaki zekâ, bireyin iyi ile kötüyü ayırt edebilme, güçlü etik değerlere sahip olma ve bu değerlere uygun şekilde davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin yaşamını ve davranışlarını ahlaki değerler doğrultusunda şekillendirme becerisini de içermektedir (Borba, 2001; Kalfaoğlu, 2021). Bu zekâ türü, empati, dürüstlük, adalet, sorumluluk, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi temel bileşenler içermektedir (Borba, 2001). Ahlaki zekâ, bireylerin toplumsal normlara uyum göstermelerini ve etik kararlar alabilmelerini sağlamaktadır (Kanoğlu, 2019). Bu sayede birey, iyi-kötü ikileminde etkin bir şekilde seçim yapabilmekte ve etik bir perspektif geliştirebilmektedir (Kruger, 2012; Tanner ve Christen, 2013; Saleh, 2018). Ahlaki zekâ gelişiminin, aile, eğitim ve sosyal çevre gibi faktörlere bağlı olduğu özellikle çocukluk döneminde, ebeveynlerin ve öğretmenlerin rol model olarak sergiledikleri davranışlar, çocukların ahlaki değerleri öğrenmelerinde kritik bir öneme sahiptir (Russell, 2018; Kanoğlu, 2019). Bu açıdan bakıldığında, ahlaki zekânın bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirerek adil bir toplumun oluşturulmasına katkısı (Kanoğlu, 2019), farklılıklara hoşgörü ve empati gibi değerleri benimseyen kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekliliğini de ortaya koymaktadır (Karataş ve Oral, 2017).

### **Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise, bireylerin kendi kültürel kimliklerini tanımlarını ve diğer kültürlerle saygı duymalarını teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Nayır, 2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını anlamalarını ve bu bakış açılarına saygı göstermelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler hem kendi kültürel kimliklerini korumakta hem de

farklı kültürlerle etkileşimde bulunarak bilgi birikimlerini zenginleştirmektedir (Gollnick ve Chinn, 2017; Oral ve Karataş, 2019). Ayrıca kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, kültürel ön yargıları ve davranış biçimlerini sorgulamalarını teşvik etmektedir. Bu süreçte öğretmen rolünün, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak ve kültürel çeşitliliği olumlu bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak için rehberlik etmek olduğu vurgulanmaktadır (Diamond ve Moore, 1995; Villegas ve Lucas, 2002). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, toplumsal barış ve uyumun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır ve eğitim sistemlerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekmektedir (Banks, 2014; Karataş ve Oral, 2017; Atmacaoğlu, 2019).

Bu nedenle, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ seviyeleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamak (Sultana,1994; Neutrach vd., 2001; Ladson-Billings,2001; Stables,2005; Polat ve Ceylan, 2012; Bahadır, 2016; Hazar,2021) hem öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini artırmak hem de eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltmek açısından büyük önem taşımaktadır. Ahlaki zekâ, bireylerin etik ve ahlaki kararlar alabilme yeteneğini ifade ederken (Kanoğlu, 2019); kültürel değerlere duyarlı eğitim, bireylerin farklı kültürel arka planlara sahip insanlarla etkileşimde bulunabilme, saygı gösterme ve bu çeşitliliği anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Karataş ve Oral, 2017). Bununla birlikte, söz konusu iki kavram hakkında öğretmen adaylarının ne düzeyde bilgi sahibi oldukları ve iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesine dair alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin yüksek olması, onların kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olmalarını destekleyebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim alanında önemli bir boşluğu doldurması ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından ihtiyaç olarak görülmektedir. Diğer taraftan ahlaki zekâ ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğretmenler, eğitim ortamında ciddi olumsuzluklara yol açabilirler. Bu durum, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini engelleyebilir ve okulun genel başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ahlaki zekâ ve kültürel farkındalıklarını artırmak için kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın çıkış noktası, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmanın, gelecekteki eğitimcilerin daha bilinçli, duyarlı ve etik bir eğitim anlayışına sahip olmalarına yardımcı olacağına dair inançtır. Bu noktada, ahlaki zekâ düzeyi yüksek ve kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar, söz konusu ihtiyacın doğurduğu problemin giderilmesinde önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırma öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, birlikte değişim gösteren iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evren ve örneklemini, 2023-2024 akademik yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilirlik, yüksek geri dönüş oranı, zaman ve ekonomik açıdan avantaj sağlama düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmacıların hızlı ve pratik bir süreç izlemek amacıyla kolay ulaşılabilir ve yakın bir durumu tercih edebileceği ifade edilmektedir (Patton, 1987).

**Tablo 1.** Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler

| Değişken                | Grup                                | f          | %          |
|-------------------------|-------------------------------------|------------|------------|
| Cinsiyet                | Kadın                               | 323        | 76,5       |
|                         | Erkek                               | 99         | 23,5       |
| Öğrenim gördüğü program | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 119        | 28,2       |
|                         | Sınıf Öğretmenliği                  | 82         | 19,4       |
|                         | Okul Öncesi Öğretmenliği            | 76         | 18         |
|                         | Türkçe Öğretmenliği                 | 50         | 11,8       |
|                         | İlköğretim Matematik Öğretmenliği   | 40         | 9,5        |
|                         | Fen Bilgisi Öğretmenliği            | 36         | 8,5        |
|                         | Özel Eğitim Öğretmenliği            | 19         | 4,5        |
| Sınıf Düzeyi            | 1                                   | 122        | 28,9       |
|                         | 2                                   | 91         | 21,6       |
|                         | 3                                   | 86         | 20,4       |
|                         | 4                                   | 118        | 28,0       |
|                         | 5+                                  | 5          | 1,2        |
| <b>Toplam</b>           |                                     | <b>422</b> | <b>100</b> |

Tablo 1 ' de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların %76,5'i kadın (n= 323) ve %23,5'i (n= 99) erkektir. Araştırmaya katılanların %28,2'i (n=119) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında , %19,4'i (n=82) Sınıf Öğretmenliği lisans programında, %18'i (n=76) Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında, %11,8'i ( n=50) Türkçe Öğretmenliği lisans programında , %9,5'u ( n=40) İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında, % 8,5'i (n=36) Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında, (n=19) %4,5'i ise Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine bakıldığında, %28,9'u (n=122) 1. sınıf düzeyinde, %21,6'ı (n= 91) 2. sınıf düzeyinde %20,4'ü (n=86) 3. sınıf düzeyinde, %28'i (n=118) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen düzeyinde, % olarak %1,2'i (n=5) 5. sınıf ve üzeri sınıf

düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgiler ile bu araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

#### ***Ahlaki Zekâ Ölçeği***

Ahlaki Zekâ Ölçeği, Yakut ve Yakut (2021) tarafından geliştirilen, 20 madde ve dört boyuttan (empati, vicdan, öz denetim ve nezaket) oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri, (1= Hiç Katılmıyorum ile 5= Tamamen Katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Bu ölçek Yozgat Bozok Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 507 üniversite öğrencisinden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ahlaki Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarının ve tamamın Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla; Empati alt boyutu için  $\alpha=.827$ ; Vicdan alt boyutu için  $\alpha=.791$ ; Öz denetim alt boyutu için  $\alpha=.803$ ; ölçeğin son alt boyutu olan nezaket için  $\alpha=.772$ ; Ahlaki Zekâ ölçeği için  $\alpha=.845$  olarak hesaplanmıştır (Yakut ve Yakut, 2021).

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Ahlaki Zekâ Ölçeği'nin tamamı ve ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenirlik analizleri yapılmış, yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplamı için güvenirlik katsayı değeri  $\alpha= .90$  olarak; empati alt boyutu için  $\alpha= .82$ ; vicdan alt boyutu için  $\alpha= .82$ , öz denetim alt boyutu için  $\alpha= .86$ , nezaket alt boyutu için  $\alpha= .85$  olarak hesaplanmıştır. Ahlaki Zekâ Ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonucunda, ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu belirlenmiştir.

#### ***Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği***

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği, Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen, 21 madde ve iki boyuttan (kişisel hazırbulunuşluk ve mesleki hazırbulunuşluk) oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçeğin maddeleri, (1= Kesinlikle Katılmıyorum ile 5= Kesinlikle Katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Bu ölçek, 2016-2017 akademik yılında çeşitli üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programlarının son sınıfında öğrenim gören 231 öğretmen adayından veri toplanarak geliştirilmiştir. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeğinin ve alt boyutlarının güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplamı için katsayı değeri  $\alpha=.90$  olarak; kişisel hazırbulunuşluk alt boyutu için  $\alpha=.92$  ve mesleki hazırbulunuşluk alt boyutu için  $\alpha=.87$  olarak hesaplanmıştır (Karataş ve Oral, 2017).

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin tamamı ve ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenirlik analizleri yapılmış, yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplamı için katsayı değeri .92 olarak, Kişisel Hazırbulunuşluk

alt boyutu için .90, Mesleki hazırbulunuşluk alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonucunda, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma 2023-2024 akademik yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 146 sayılı kararı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra 2023-2024 akademik yılında, ahlaki zekâ ölçeği (Yakut ve Yakut, 2021) ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği (Karataş ve Oral, 2017) kullanılarak veriler, hem dijital ortamda hazırlanan 'Google Forms' bağlantı linki aracılığıyla hem de öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarından, toplanan verilerin tamamı, bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizine başlamadan önce, bu verilerin ölçek puan alt ve üst sınırları içinde olup olmadığı, hatalar ve eksiklikler içerip içermediği kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?” şeklindedir. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan ahlaki zekâ ile bağımsız değişken olan kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişki incelenirken, basit doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesi için gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir.

Bu doğrultuda, öncelikle ahlaki zekâ ölçeğinden elde edilen puanların dağılımı, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, -.58 ve +.68 bulunmuş olup; sonrasında kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen puan dağılımları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, -.30 ve +.18 bulunmuş olup; çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması nedeniyle, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. (Can, 2023).

Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk

düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Analize ilişkin bilgiler Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyi ile kdek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson’s korelasyon tablosu

|                         | Ahlaki Zekâ | KDEH   | Kişisel Hazırbulunuşluk | Mesleki Hazırbulunuşluk |
|-------------------------|-------------|--------|-------------------------|-------------------------|
| Ahlaki Zekâ             | 1           |        |                         |                         |
| KDEH                    | ,558**      | 1      |                         |                         |
| Kişisel Hazırbulunuşluk | ,629**      | ,860** | 1                       |                         |
| Mesleki Hazırbulunuşluk | ,319**      | ,849** | ,461**                  | 1                       |

\*\*p<.01; \*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ahlaki zekâ puanları ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki vardır ( $r = 0,558$ ,  $p<.01$ ).

Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin (puanları) kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini (puanları) anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon modeli ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin kdek düzeylerini yordama yönelik regresyon analizi

|                      | B                                                | S.H.  | $\beta$ | t      | p     |
|----------------------|--------------------------------------------------|-------|---------|--------|-------|
| Sabit                | 24,296                                           | 4,127 |         | 5,887  | 0,000 |
| Ahlaki Zekâ          | 0,692                                            | 0,05  | 0,558   | 13,771 | 0,000 |
| Model İstatistikleri | $F_{(1,420)} = 189,637$ ; $p<.05$<br>$R^2=0,311$ |       |         |        |       |

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyi ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin kurulan basit doğrusal regresyon modeli anlamlıdır ( $F_{(1,420)} = 189,637$ ;  $p<.05$ ). Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin değişkenliğin %31,1’i ahlaki zekâ düzeyi ile açıklanır. Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyi, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini pozitif ve anlamlı şekilde yordamaktadır ( $\beta = 0,558$ ,  $t = 13,771$ ,  $p<.05$ ).

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin, eğitimde kültürel değerlere duyarlılığı artırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve ahlaki zekâ düzeyinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluğu ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyi ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri

arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ahlaki zekâ düzeyinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk, kültürel çeşitlilik, çokkültürlülük gibi kavramlar ile ahlaki zekâ, ahlaki ikilem, etik değerler, öz yeterlilik gibi kavramların arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Sultana,1994; Neutrach vd., 2001; Ladson-Billings,2001; Stables,2005; Polat ve Ceylan, 2012; Bahadır, 2016; Hazar,2021). Halis'e (2005) göre, öğretmenin okul içindeki etkili çalışmaları ve öğrencilere sağlıklı bir eğitim sunabilmesi, yeterlilik düzeyi ve kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. İyi niyetli bir çaba tek başına nitelikli bir eğitim süreci için yeterli değildir. Öğretmenin, alanında bilgi sahibi olması gerektiği gibi ayrıca öğretmenin kişisel özellikleri arasında samimiyet, sabır, sevecenlik, demokratiklik ve hoşgörü gibi nitelikler, eğitim verimliliğine olumlu katkılar sağlamalıdır (Özer, 2019). Kanoğlu'na (2019) göre, ahlaki zekâ düzeyi yüksek öğretmen adayları empati kurma, adalet sağlama ve duyarlılık gibi niteliklere daha fazla sahip olmaktadır. Bu bağlamda, Yunus Emre'nin insan sevgisi ile ilgili anlayışı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışını benimsemeleri için önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu anlayış, öğretmen adaylarının tüm bireylere ırk, din, dil veya mezhep ayrımı gözetmeksizin yaklaşımlarını teşvik eder ve Yunus Emre'nin bütün insanları seven, onlara değer veren bir bakış açısı, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği anlamalarına ve bu çeşitliliğe saygı duymalarına yardımcı olur (Koçak, 2020; Şentürk, 2023). Öğretmen adayları, öğrenci ve öğretmenlerin inançları, değerleri ve bu değerlerin iletişimdeki rolünün öğrencilerin yalnızca ders etkinlikleriyle ilgili değil, tüm ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulunduran bir iletişim stratejisi ve dilinin geliştirilmesi gerektiğini bilmelidirler (Açıkalın ve Turan, 2018; Atmacaoğlu, 2019).

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre, alanyazında, kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk, kültürel çeşitlilik, çokkültürlülük, etnik merkezcilik ve kültürlerarası ilişkiler gibi konuların yordayıcısı olarak kültürel empati, ahlaki muhakeme ve ahlaki değerler gibi kavramların pozitif ve anlamlı bir şekilde etkili olduğu sonucunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. (Hofstede, 1986; Triandis, 1994; Endicott vd., 2003; Birmingham, 2003; Cooper, 2010; Moran ve Labone, 2011). Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

### **Sonuç**

Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen eğitim programlarına ahlaki gelişim odaklı içeriklerin dahil edilmesinin önemini göstermektedir. Böylece, öğretmen adaylarının sadece akademik bilgi ile değil, aynı zamanda ahlaki değerlerle de donatılmasının, kültürel değerlerle duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Tüm okullar ve öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarına bakmaksızın, eğitim süreçlerinde adalet ve eşitliği sağlama çabalarına aktif olarak katılmalıdırlar (Gay, 2014). Bu yaklaşım,

öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının temelini oluşturarak, her bireyin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Eğitim sisteminin, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek, kapsayıcı ve adil bir ortam yaratması, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artıracaklarını vurgulamaktadır (Karataş ve Oral, 2017; Süer, 2022).

Bu çalışma, öğretmen yetiştirme programlarında ahlaki zekânın geliştirilmesine yönelik stratejilerin önemini ortaya koymakta ve eğitim politikalarının bu yönde şekillendirilmesi gerektiğini önermektedir. Nitekim öğretmenlerin adil, bilgiye sahip ve ahlaki değerlere uygun bireyler olmaları büyük bir önem taşımaktadır (Oral ve Amaç, 2023). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programları alanındaki uygulamaların, kültürel çeşitliliği ve ahlaki değerleri destekleyici bir yaklaşım benimsemesi, eğitim sisteminin bütünlüğü ve etkinliği açısından büyük bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak bu çalışmada, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeylerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algılarının yüksek düzeyde olması, Türkiye gibi kültürel çeşitliliğe ve mirasa sahip ülkeler açısından olumlu sonuçlar doğurması beklenebilir.

#### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Araştırmanın kapsamı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmektedir olan öğretmen adayları ve çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı grubu, belirtilen üniversite ve akademik yılda eğitim alan öğretmen adaylarından oluşurken, araştırma bulguları bu bağlamda uygulanan anket, görüşme veya ölçekler gibi veri kaynakları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının ahlaki zekâ ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının ahlaki zekâlarını geliştirmeye yönelik kazanımlar; ahlaki sorunlarda ikileme düşülen konuların çözümüne ilişkin senaryolar, grup tartışmaları ve rol oyunları gibi etkileşimin olduğu yöntemler içerebilir. Bu sayede, öğretmen adaylarının teorik bilgi birikimi ile uygulama becerileri arasında bir köprü kurulabilir. Türkiye'de öğretmenlerin merkezi bir sınav ile atandığı ve farklı kültürel değerlere sahip bölgelerde görev yapma olasılığının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kültürel değerlere duyarlı olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu duyarlılığın kazandırılabilmesi için, öğretmen yetiştirme lisans programlarına kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları, yöntemleri ve tekniklerini kapsayan “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim” dersinin eklenmesi önerilebilir. Bu dersin, öğretmen adaylarının farklı kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde görev yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

Eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarının kültürel farkındalığını artırmaya yönelik atölye ve seminerler düzenlemeleri önerilebilir. Bu atölyelerde, öğretmen adayları farklı kültürler hakkında bilgi edinirken, kendi kültürel önyargılarını sorgulama fırsatı bulabilirler. Atölye içerikleri, yerel ve uluslararası düzeyde farklı kültürel pratikleri kapsayacak şekilde tasarlanabilir. Son olarak, öğretmen adayları için pratik deneyimlerin artırılması önemlidir. Eğitim Fakülteleri, öğretmen adaylarının farklı okul ve sınıf ortamlarında gözlem yaparak kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını incelemelerine olanak tanıyan programlar geliştirebilirler. Ayrıca, adayların kendi sınıf yönetim uygulamalarını ve yöntemlerini geliştirmelerine fırsat vermek, onların profesyonel kimliklerini oluşturmalarına katkı sağlayabilir. Eğitim süreçlerinde cinsiyet eşitliği ve etnik çeşitliliğin önemine vurgu yapılabilir. Öğretmen adaylarına, bu konularda farkındalık kazandırılarak sınıflarında adalet ve eşitlik ortamı hazırlamaları sağlanabilir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının ahlaki zekâ düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersindeki sınıf içi uygulamalarının gözlemlendiği çalışmalar yapılabilir. Farklı coğrafi bölgelerde, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda, daha geniş bir kitleyi kapsayan araştırmalar, sonuçların genellenmesine katkı sağlayabilir. Ahlaki zekâ düzeyinin ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyinin zaman içindeki değişimini izlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi sürecinde bu becerilerin nasıl evrildiğini değerlendirmeye olanak tanıyabilir. Ayrıca farklı eğitim sistemleri veya eğitim programları arasında karşılaştırmalar yapılarak, en etkili uygulamaların belirlenmesi sağlanabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik öneriler sunulabilir. Ahlaki zekâ ve kültürel değerler konularını farklı disiplinlerin bakış açılarından inceleyen çalışmaların teşvik edilmesi önerilebilir. Ahlaki zekâ ve kültürel duyarlılık ilişkisini etkileyebilecek diğer değişkenler (örneğin, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, aile yapısı gibi) araştırmalara dahil edilerek bu ilişkinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması sağlanabilir Eğitim psikolojisi, sosyoloji, antropoloji ve kültürel çalışmalar gibi alanlar ile iş birliği yapılması, eğitimde etik ve ahlaki değerlerin daha geniş bir bağlamda ele alınmasına olanak tanıyabilir. Son olarak, ahlaki zekâ ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk alanında Türkçe kaynakların azlığı göz önüne alındığında, bu alandaki araştırmacılara, öğretmen adaylarına, öğretmenlere, öğretim üyelerine ve öğrencilere yönelik Türkçe yayınlar üretilmesi önerilebilir.

**Etik Kurul Onayı:** Çalışma protokolü, Karamnoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Referans Numarası: 06-2024/146). Çalışma, 1964 Helsinki

Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, her iki yazarın ortak katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yazarlar iş birliği içinde çalışmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışmada kullanılan veriler yazar tarafından toplanmış olup, araştırma etiği ilkeleri doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere makul talepler üzerine ilgili araştırmacılarla paylaşılabilir.

**Not:** Bu çalışma "Öğretmen Adaylarının Ahlaki Zekâ ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**KAYNAKÇA**

- Açıkalın, A. (2016). Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği. Pegem Yayıncılık.
- Açıkalın, A., & Turan, S. (2018). Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: ahlâkî zekâ. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45185/565776>
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P.O.Taneri. (Ed.), Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde (ss. 163-196). Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2011). Eğitim psikolojisi. Pegem Akademi.
- Bahadır, Ö. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği. [Master's thesis, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Banks, J. A. (2014). An introduction to multicultural education (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Beheshtifar, M., Esmali, Z., & Moghadam, M. N. (2011). Ahlaki zekanın liderlik üzerindeki etkisi. Avrupa Ekonomi, Finans ve İdari Bilimler Dergisi, 43(1), 6-11. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1124215>
- Birmingham, C. (2003). Practicing the virtue of reflection in an unfamiliar cultural context. Theory into Practice, 42(3), 188-194. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_4)
- Borba, M. (2001). Building moral intelligence. Jossey-Bass.
- Can, A. (2023). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (12. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clarke, R. H. (2009). Okullarda ahlaki zekâ. Çevrimiçi Gönderim.
- Coles, R. (1998). Çocukların ahlaki zekâsı. A&C Black
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. Journal of Moral Education, 39(1), 79-99. <https://doi.org/10.1080/03057240903528717>
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. İçinde (Ed.), Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer, Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya) (ss. 51-85). Eğiten Kitap.
- Diamond, B. J., & Moore, M. A. (1995). Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom. Longman Publishers.
- Endicott, P., Gilbert, M. T. P., Stringer, C., Lalueza-Fox, C., Willerslev, E., Hansen, A. J., & Cooper, A. (2003). The genetic origins of the Andaman Islanders. The American Journal of Human Genetics, 72(1), 178-184. DOI: 10.1086/345487
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3).
- Gardner, Howard. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books
- Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori, araştırma ve uygulama (H. Aydın, Çev.). Anı

- Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2010, 2. Baskı)
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). Multicultural education in a pluralistic society. Boston: Pearson.
- Halis, İ. (2005). Etkili öğretmenlik teknikleri. Serhat Kitabevi.
- Hazar, N. (2021). "Çokkültürlülük" ve "etik konusu" hakkında farklı iş yerlerinde çalışan kişilerin metaforik görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 4(6), 118-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asstudies/issue/63596/973751>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Kalfaoğlu, S. (2021). Ahlaki zekâ ile rasyonel karar alma ilişkisinde duygusal manipülasyonun düzenleyici etkisi: sanayi işletmeleri araştırması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kanoğlu, M. (2019). Ahlaki zekâ (2. Baskı). Hayat Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, K., Ardıç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291-312. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268. [researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Koçak, S. (2020). Göç ve eğitim. İçinde (Ed.), F. Nayır, Kültürel değerlere duyarlı eğitim (ss. 53-93). Anı Yayıncılık.
- Kruger, T. (2012). Moral intelligence: The construct and key correlates. University of Johannesburg(SouthAfrica). <https://www.proquest.com/docview/2569562772?parentSessionId=5QHIn6GGvbmTMfObtMOI6hIkNQmsUhqveV%2BbPKa6MA%3D&accountid=25089&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Ladson-Billings, G. (2001). Teaching and cultural competence: What does it take to be a successful teacher in a diverse classroom? *Rethinking Schools Online*, 15(4), 1-5. <https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/archive>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/>
- Moran, W., & Labone, E. (2011). Teacher beliefs associated with caring for students: Formation, maintenance and change. 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching, The University of Minho, Braga, 05-08.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf. İçinde (Ed.), F. Nayır, Kültürel değerlere duyarlı eğitim (ss. 215-245). Anı Yayıncılık.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C., & Pearson, C.A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269. <https://doi.org/10.1080/02568540109594965>
- Oral, B., & Amaç, Z. (2023). Farabi ve maarif/ eğitim anlayışı. İçinde (Ed.), B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer,

- Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri- 1 (ss. 59-110). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, B., & Karataş, K. (2019). Eğitim ve kültürel çeşitlilik. İçinde Eğitim felsefesi (ss. 373-404). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, B. (2019). Karakter ve değerler eğitimi. Pegem Akademi
- Patton, M. Q. (1987). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.
- Polat, M., & Ceylan, Y. (2012). Alman eğitim sisteminde çokkültürlülüğün izleri: Osnabrück Üniversitesi örneği. *Education Sciences*, 7(4), 1032-1044. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19814/211926>
- Russell, B. (2018). Eğitim üzerine (A. Uğur, Çev.; 2. Baskı). Cem Yayınevi. (Orijinal baskı 1929).
- Saleh, K. (2018). Moral intelligence and its role in formulating children characters. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education and Science Publications (MECSJ)* (7), 301-313. [mecsaj.com](http://mecsaj.com)
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: Individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197. <https://doi.org/10.1080/03057240500127152>
- Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262. <https://eric.ed.gov/?id=ED389672>
- Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. İçinde (Ed.), Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer, Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya) (ss. 123-153). Eğiten Kitap.
- Şentürk, C. (2023). Yunus Emre ve eğitim anlayışı. İçinde (Ed.), B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer, Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri - 1 (ss. 387-413). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanner, C., & Christen, M. (2013). Ahlaki zekâ: Ahlaki yeterlilikleri anlamak için bir çerçeve. In *Ampirik Olarak Bilgilendirilmiş Etik: Gerçekler ve Normlar Arasındaki Ahlak* (s. 119-136). Cham: Springer International Publishing.
- Triandis, H. C. (1994). Culture and social behavior.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2021). Yakut-ahlâkî zekâ ölçeği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 836-842. [search.ebscohost.com](http://search.ebscohost.com)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.
- Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: Professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217-237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>

## Ölüm İle Ayrılığı Tartmışlar, Elli Dirhem Ağır Gelmiş Ayrılık: Modern Zamanlarda Kadim Duyguları Yaşamak

Yener ÖZEN<sup>1</sup> 

### Özet

Ayrılık ve yas, bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri en derin ve evrensel deneyimler arasında yer alır. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, bireylerin duygusal iyileşmesi ve yaşam kalitesinin artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Güncel araştırmalar ve terapötik yaklaşımlar, yasin çok boyutlu doğasını anlama ve bireylere etkili destek sağlama çabalarını yansıtmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, kültürel faktörler ve terapi, ayrılık ve yasla başa çıkma süreçlerinde ön plana çıkan temel faktörlerdir. Yas sürecinde psikolojik dayanıklılığın önemi, bireylerin kayıpla başa çıkma kapasitelerinin farklılıklarını ortaya koymaktadır. Sağlıklı yasla başa çıkma mekanizmalarının geliştirilmesi, uzun vadeli psikolojik sorunların önlenmesine yardımcı olabilir. Sosyal destek, yas tutan bireyler için duygusal destek sağlamanın yanı sıra, kayıpla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar. Kültürel faktörler, yas tutma süreçlerinin ve ifade biçimlerinin çeşitliliğini vurgulayarak, bireysel ve toplumsal düzeyde yasin anlaşılmasını derinleştirir. Terapi, yas tutan bireylere yönelik destek sağlamada merkezi bir rol üstlenir. Geleneksel terapötik müdahalelerin yanı sıra, sanat terapisi, hayvan destekli terapi, doğa tabanlı terapi ve mindfulness gibi alternatif terapi yöntemleri, yas sürecinde bireylerin duygusal ifadesini teşvik eder ve duygusal iyileşmeyi destekler. Bu terapötik yaklaşımlar, bireylerin yasla başa çıkmalarına ve kayıptan kaynaklanan duygusal yükü sağlıklı bir şekilde işlemelerine yardımcı olur. Ayrılık ve yas üzerine ileri araştırmalar, nörobilimsel perspektifler, pozitif psikoloji, kültürlerarası yaklaşımlar ve sosyal medyanın rolü gibi çeşitli temaları içermekte ve bu süreçlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak yenilikler sunmaktadır. Bu ileri çalışmalar, yas tutan bireylere daha kapsamlı ve duyarlı destek sağlama potansiyeline sahiptir ve yas süreçlerinin yönetilmesi konusunda multidisipliner bir yaklaşımın önemini vurgular.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrılık, yas, ayrılık terapisi, yas terapisi, modern terapiler.

## They Weighed Death and Separation, the Separation Was Fifty Dirhams Heavy: Living Ancient Emotions in Modern Times

### Abstract

Separation and grief are among the most profound and universal experiences individuals may encounter in their lives. Managing these processes healthily is critical for individuals' emotional healing and improving quality of life. Current research and therapeutic approaches reflect efforts to understand the multidimensional nature of grief and provide effective support to individuals. Psychological resilience, social support, cultural factors, and therapy stand out as the main factors in coping with separation and grief processes. The importance of psychological resilience in the grief process highlights the differences in individuals' capacities to cope with loss. Developing healthy coping mechanisms for grief can help prevent long-term psychological issues. Social support plays a significant role in providing emotional support to grieving individuals and developing coping strategies for loss. Cultural factors deepen the understanding of grief processes and expressions at individual and societal levels, emphasizing the diversity of mourning practices and expressions. Therapy occupies a central role in providing support to grieving individuals. Alongside traditional therapeutic interventions, alternative therapy methods such as art therapy, animal-assisted therapy, nature-based therapy, and mindfulness encourage emotional expression and support emotional healing in the grief process. These therapeutic approaches help individuals cope with grief and healthily process the emotional burden resulting from loss. Advancements in research on separation and grief, including neuroscientific perspectives, positive psychology, intercultural approaches, and the role of social media, offer innovations to better understand these processes. These advanced studies have the potential to provide more comprehensive and sensitive support to grieving individuals and underscore the importance of a multidisciplinary approach to managing grief processes.

**Keywords:** Separation, grief, separation therapy, grief therapy, modern therapies.

<sup>1</sup> Profesör Doktor, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [yenerozen@erzincan.edu.tr](mailto:yenerozen@erzincan.edu.tr)

## GİRİŞ

"Ölüm ile ayrılığı tartmışlar, elli dirhem ağır gelmiş ayrılık." Bu derin, kadim ve anlamlı söz, ayrılığın acısını ve ölümün kesinliğine kıyasla taşıdığı derin izleri vurgular. Ayrılık, zaman ve mekân fark etmeksizin insan ruhunu en derinden etkileyen duygulardan biridir. Ayrılık, sadece fiziksel bir mesafenin olması değil, aynı zamanda duygusal bir kopuşun da habercisidir. İki insan arasındaki bağ, zamanla örülü bir dokuma gibidir; her bir anı, paylaşılan her bir deneyim, bu dokumanın bir parçasıdır. Ancak ayrılık anı geldiğinde, bu dokuma yırtılır ve geride onarılmaz bir boşluk bırakır. Bu boşluk, bazen ölümün sonuçlarından daha ağır gelir çünkü ölümle birlikte acı kesindir ve sonlanmıştır, ama ayrılıkla birlikte acı devam eder, iyileşmesi belirsizlik içeren bir yara bırakır.

Psikolojik açıdan ayrılık, insan zihninde derin ve kalıcı izler bırakabilir. Kayıp ve yas, ayrılığın en belirgin duygusal tepkileridir. Bu süreç, kişinin kendini yeniden tanımlamasını gerektirir; zira artık hayatını paylaştığı kişi yanında değildir. Ayrılığın getirdiği bu boşluk, kişinin kendine ve çevresine bakış açısını değiştirebilir, yaşamın anlamı üzerine yeni sorgulamalar getirebilir. Toplumsal yansımalar açısından ayrılık, bireylerin sosyal ilişkilerini ve toplum içindeki yerini etkileyebilir. Ayrılık sonrası yalnızlık hissi ve destek sistemlerindeki değişiklikler, bireyin toplum içindeki rolünü ve ilişkilerini yeniden şekillendirebilir. Ancak aynı zamanda, ayrılık bireyi kendini keşfetme, kişisel gelişim ve bağımsızlık gibi yeni yollar aramaya da yönlendirebilir. Ayrılık, hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır ve herkesin deneyimlediği bir gerçekliktir. Bu kadim söz, ayrılığın ölümden daha ağır bir yük olabileceğini vurgulayarak, onun insan ruhu üzerindeki derin etkisine dikkat çeker. Ayrılık, acı ve üzüntü getirir de, aynı zamanda kişiyi daha güçlü kılan, hayata dair anlayışı derinleştiren ve kişisel gelişimi için zemin hazırlayan bir süreçtir. Her ayrılık, aslında yeni bir başlangıcın habercisidir.

Ayrılık ve ölüm; bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları önemli psikolojik olaylardandır. Ayrılık, sevdiklerimizden veya önemli ilişkilerden uzaklaşma durumunu ifade ederken, ölüm, yaşamın sonlanması ve bu sonlanmanın bireyler üzerindeki etkisini tanımlar. Ayrılık ve ölüm, psikolojik araştırmalarda geniş bir yelpazede incelenmiştir. Çalışmalar, özellikle uzun süreli veya kalıcı ayrılıklar ve yüksek bağlanma kaygısı durumunda, ayrılık düşüncelerinin bireylerin ölümle ilgili düşüncelere daha sık ve kolayca odaklanmasına neden olabileceğini göstermektedir. Bu durum, yakın ilişkilerin ölüm kaygısını azaltmada önemli bir koruyucu rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, Holland ve Neimeyer (2011), uzun süreli yas ve ayrılık travması arasındaki farklılıkları incelerken, ayrılık acısının ve travmatik stresin, ölen kişiyle olan ilişkinin doğası ve ölümün nedeni gibi faktörler tarafından nasıl etkilenebileceğini ele almışlardır. Bu çalışma, ayrılık ve yasin psikolojik süreçlerinin karmaşıklığını ve bireysel farklılıklarını vurgulamaktadır. Bu süreçte, ayrılık, yas ve ölüm gibi hayatın kaçınılmaz parçaları sıklıkla ele alınır. Ayrılık ve ölüm, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları ve psikoterapide önemli bir

yer tutan evrensel deneyimlerdir. Ayrılık, bir ilişkinin sona ermesi veya sevdiklerinden uzaklaşma durumunu ifade ederken; ölüm, yaşamın son bulması ve bu sonucun yarattığı psikolojik süreçleri kapsar.

Bassett (2007) ayrılık ve ölüm kavramlarının psikoterapi bağlamında nasıl ele alındığına dair önemli katkılar sunmaktadır. Bassett, Terör Yönetimi Teorisi (TYT) ile Firestone'un Ayrılık Teorisini birleştirerek, bireylerin ölüm kaygısıyla başa çıkmak için geliştirdiği psikolojik savunma mekanizmalarını kapsamlı bir çerçevede değerlendirir. TYT'ye göre, bireyler ölüm düşüncesinin yarattığı kaygıyı, kendilerini değerli hissettiren faaliyetlerle ve kültürel dünya görüşlerine olan bağlılıklarıyla yönetirler. Bu süreçte kişisel özsaygının artırılması ve anlamlı bir yaşam inancı ön plandadır. Bassett'in bütünleştirici yaklaşımı, TYT'nin bu vurgusunu genişleterek, bu ölüm kaygısının yönetilmesinde kendine değer verme ve kültürel inanç sistemlerine bağlılığın yanı sıra, genetik hayatta kalma, kendini besleyici davranışlar gibi daha geniş bir savunma mekanizmasına dikkat çeker. Böylece, ölüm kaygısına karşı geliştirilen tepkiler daha çeşitli ve kapsamlı bir bakış açısıyla ele alınır. Özellikle uzun süreli ya da kalıcı ayrılıkların ve yüksek bağlanma kaygısına sahip bireylerin ölümle ilgili düşünceleri daha kolay erişilebilir hale getirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, yakın ilişkilerin ve güvenli bağlanmanın, ölüm kaygısını azaltıcı işlevini vurgular. Her iki çalışma da ayrılık ve ölümün psikolojik etkilerini daha derinlemesine anlamak ve bu etkilerle başa çıkma yollarını belirlemek açısından önemli bir teorik zemin sunmaktadır.

Psikolojik bakış açısı, insanların hayatları boyunca karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıklarını anlamaya çalışır. Bu zorluklar arasında özellikle ayrılık, yas ve ölüm gibi evrensel deneyimler, bireylerin duygusal ve psikolojik sağlığı üzerinde derin etkiler bırakabilir. Bu bağlamda, ayrılık, yas ve ölüm kavramlarının psikolojik bağlamda nasıl ele alındığı ve bu deneyimlerin bireyler üzerindeki etkileri psikolojik teoriler ve araştırmalar kapsamında değerlendirilecektir.

### **Ayrılık, Yas ve Ölümün Psikolojik Etkileri**

Ayrılık, sevdiklerimizden veya önemli ilişkilerden uzaklaşma durumunu ifade eder. Ölüm ise, yaşamın sonlanması ve bu sonlanmanın bireyler üzerindeki psikolojik süreçlerini tanımlar. Ayrılık anımsatıcılarının ölümle ilgili düşüncelerin erişilebilirliğini artırabileceğini ve yakın ilişkilerin ölüm kaygısını hafifletmede önemli bir tampon görevi görebileceği öne sürülmüştür. Bu, ayrılığın sadece fiziksel bir mesafe değil, aynı zamanda duygusal bir kopma olduğunu ve ölüm kaygısıyla başa çıkma mekanizmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini gösterir.

**Ayrılık ve Yas Süreçleri:** Holland ve Neimeyer (2011) tarafından yürütülen çalışmada, ayrılık ve ölümle ilgili yas ve travmanın karmaşık doğası incelenmiştir. Bu çalışma, ölümün nedeni ve ölen kişiyle olan ilişkinin doğası gibi faktörlerin, yas ve ayrılık travması üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini gösterir. Ayrılık ve yas süreçlerinin anlaşılması, bireylerin bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine ve psikolojik iyilik halini korumalarına yardımcı olabilir. Ayrılık ve ölümle ilişkili duygusal

ve psikolojik süreçleri anlamak, bireylerin bu deneyimlerden sağlıklı geçmelerini destekleyen stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. Psikolojik teoriler ve araştırmalar, bu süreçlerde bireylerin nasıl desteklenebileceğine dair önemli içgörüler sağlar böylece bireyler yaşamın bu kaçınılmaz yönleriyle daha sağlıklı bir şekilde başa çıkabilirler.

**Ayrılığın Ölümünden Ağır Gelmesinin Psikolojik Açıklaması:** İnsanların ayrılık ve ölümle ilişkili kaygıları nasıl yönettiklerini ve bu iki evrensel deneyimin psikolojik etkilerinin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olur. Psikolojik teoriler ve araştırmalar, ayrılığın neden ölümden daha ağır gelebileceğine dair kapsamlı açıklamalar sunar. Ayrılık ve ölümle ilgili kaygıların yönetimi, bağlanma teorisi, yas süreci ve kişisel gelişim üzerine odaklanan çalışmalar bu konunun daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Ayrılık düşüncelerinin özellikle kalıcı ayrılıklar ve yüksek bağlanma kaygısı durumunda ölüm kaygısını tetikleyebileceği söylenebilir. Canetti ve diğerlerinin (2000) çalışması ise, aile içi ayrılıkların gençler üzerinde ölümden daha olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bu durum, ayrılığın sosyal destek, özsaygı ve güvenli bağlanmayı zedelemesiyle ilişkilendirilebilir. Terör Yönetimi Teorisi (TYT) ise, bireylerin ölüm kaygısını simgesel anlamlar ve değerli hissettiren faaliyetlerle yönettiğini savunur (Bassett, 2007). Firestone'un Ayrılık Teorisi ise ayrılık kaygısına karşı geliştirilen savunmaların ölüm kaygısını da bastırabildiğini öne sürer. Bu iki teoriyi birleştiren Bassett (2007), ayrılığın zaman zaman ölümden daha sarsıcı olmasının altında yatan psikolojik dinamikleri anlamamıza yardımcı olur.

Ayrılığın ölümden daha ağır gelmesi, bireylerin ayrılık ve ölüm kaygısını yönetme şekilleri, bağlanma stiline önemi ve ayrılığın psikolojik etkileri hakkındaki araştırmalarla açıklanabilir. Ayrılık, özellikle güvenli bağlanma ilişkilerine dayanan bireyler için, ölümden daha kalıcı ve derin etkilere sahip olabilir. Bu, ayrılığın bireyin kendilik algısı, dünya görüşü ve geleceğe dair umutları üzerinde derin izler bırakabileceği anlamına gelir.

**Bağlanma Teorisi ve Ayrılık Kaygısı:** Bağlanma teorisi, John Bowlby tarafından geliştirilmiş olup, insanların yakın ilişkilerindeki bağlanma stillerinin, ayrılık ve kayıp durumlarında nasıl tepki verdiklerini açıklar. Güvenli bağlanma stili olan bireyler, ayrılık ve kayıplara karşı daha dayanıklı olabilirken, güvensiz bağlanma stilleri (kaygılı veya kaçınan) olan bireyler, ayrılık ve ölümle ilişkili durumları daha ağır yaşayabilirler. Bağlanma teorisi, ayrılığın ölümden daha ağır gelmesi durumunu, bireyin bağlanma figürlerinden (ebeveynler, partnerler, yakın arkadaşlar) ayrılma korkusu üzerinden açıklar. Bu korku, ölüme kıyasla daha belirsiz ve süregelen bir kaygı kaynağı olabilir (Bowlby,1969).

Bağlanma Teorisi ve Ayrılık Kaygısı üzerine bir değerlendirme yaparken, bu konuların psikolojik ve terapötik bağlamlarda nasıl ele alındığına dair mevcut araştırmaları incelemek önemlidir. John Bowlby'nin bağlanma teorisi, insanların yaşam boyu ilişkilerinde güvenli bir bağ kurma ihtiyacını vurgular.

Bu teori, ayrılık kaygısını, özellikle çocukluk döneminde, birincil bakım verenlerle güvenli bir bağ kuramamanın bir sonucu olarak ele alır. Bu bağlamda, yetişkinlerde ayrılık kaygısı ve Posttravmatik Stres Bozukluğu Semptomları (PTSB) gibi kaygı koşullarının anlaşılması ve tedavisi üzerine yapılan çalışmalar, bağlanma teorisinin değerini ortaya koymaktadır. Sable (1995) tarafından yapılan bir çalışma, bağlanma teorisini yetişkinlerde Posttravmatik Stres Bozukluğu Semptomlarının (PTSB) anlaşılması ve tedavisi bağlamında uygular. Bu çalışma, PTSB tepkilerinin, ayrılık veya kayıp veya ayrılık tehdidiyle tetiklenen yoğunlaşmış bağlanma davranışları olarak kavramsallaştırılabileceğini öne sürer. Güvenli bir terapötik ilişkinin temeli, tepkilerin şiddetini azaltır ve mevcut sıkıntıya ilişkin deneyimlerin gözden geçirilme fırsatını sağlar. Bu, duygusal tepkileri onaylama ve sıkıntılı olaylarla yüzleşme imkânı verir (Sable, 1995).

Manicavasagar ve diğerlerinin (2009) yaptığı bir çalışmada, panik bozukluğu olan ve buna eşlik eden yetişkin ayrılık kaygısı bozukluğu bulunan bireylerin bağlanma stilleri incelenmiştir. Araştırma, kaygılı bağlanma stili psikiyatrik bozukluk riskiyle, özellikle kaygı bozukluklarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ayrılık kaygısının kaygılı bağlanmanın temel bir biçimi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, kaygılı bağlanma stillerinin yetişkin ayrılık kaygısı düzeyleriyle güçlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (Manicavasagar vd., 2009). Bağlanma teorisi, ayrılık kaygısının anlaşılması ve tedavisinde önemli bir çerçeve sunar. Güvenli bağlanma stili, bireylerin ayrılık ve kayıp durumlarıyla başa çıkma süreçlerini kolaylaştırırken, kaygılı veya kaçınan bağlanma stilleri bu tür durumlar karşısında daha fazla zorluk yaratır. Tedavi sürecinde, güvenli bir bağlanma deneyimi sunmak, bireylerin ayrılık kaygılarını azaltmalarına ve daha sağlıklı ilişki dinamikleri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

**Yas Süreci ve Kişisel Gelişim:** Yas süreci, ayrılık ve ölümle başa çıkma şeklimizi şekillendiren önemli bir faktördür. Bonanno, ayrılığın bireyin kendini yeniden değerlendirme ve kişisel anlam bulma sürecini tetikleyebileceğini, dolayısıyla ölümden daha ağır bir psikolojik etki yaratabileceğini belirtir. Bu süreç, bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişkisini yeniden yapılandırmasına neden olur (Bonanno, 2004).

**Sosyal Destek ve Toplumsal Bağlam:** Ayrılık ve ölümle başa çıkmada sosyal destek sisteminin rolü, bu deneyimlerin birey üzerindeki etkisini önemli ölçüde etkileyebilir. Sosyal destek, özellikle ayrılık sonrasında, bireyin yas sürecini sağlıklı bir şekilde işlemesine ve adaptasyonunu kolaylaştırmaya yardımcı olur. Toplumsal ve kültürel normlar, ayrılık ve ölümle ilgili tutumları ve başa çıkma stratejilerini de şekillendirir. Ayrılığın, özellikle toplumsal bağlamda sürdürülen ilişkilerin kopması anlamına gelmesi ve bireyin sosyal kimliğini etkilemesi nedeniyle, ölümden daha ağır bir duygusal yük oluşturabileceği öne sürülebilir.

Ayrılığın ölümden ağır gelmesinin psikolojik açıklaması, bağlanma teorisi, yas süreci, kişisel ve sosyal gelişim üzerine yapılan çalışmalarla desteklenir. Ayrılık, bireyin hayatında belirsizlik, sosyal kimlik kaybı ve bağlanma figürlerinden uzaklaşma gibi çeşitli zorluklar yaratabilir. Bu zorluklar, ölümle ilişkili

kayıplara göre farklı psikolojik süreçleri tetikleyebilir ve bireyin duygusal deneyimini derinden etkileyebilir. Bu nedenle, ayrılığın ölümden ağır gelmesi, insan deneyiminin karmaşık ve çok boyutlu doğasını yansıtır.

### **Ayrılığın Psikolojisi**

Ayrılık, insan ruhunun en derin köşelerine işleyen, zaman ve mekân tanımayan evrensel bir deneyimdir. John Bowlby'nin bağlanma teorisi (Bowlby, 1969/1982), ayrılığın psikolojik temellerini anlamamız için bir temel sunar. Bowlby, insanların yaşam boyu süren ilişkilerinde güvenli bir liman arayışında olduklarını öne sürer. Bu bağlamda ayrılık, bireyin temel güvenlik ve bağlılık ihtiyaçlarını sarsar; bu durum sadece fiziksel bir uzaklık değil, aynı zamanda derin bir duygusal kopuş anlamına gelir. Ayrılığın yarattığı duygusal fırtına, Sable'in (1995) belirttiği gibi, özellikle yetişkinlerde Posttravmatik Stres Bozukluğu Semptomlarının (PTSB) ile ilişkilendirilir. Bu durum, ayrılığın sadece çocukluk döneminde değil, yetişkinlikte de derin izler bırakabileceğinin bir göstergesidir. Manicavasagar ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada da ayrılığın yalnızca çocuklukta değil, yetişkinlikte de önemli psikolojik etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur. Sable'a göre (1995), ayrılık kaygısı, bireyin güvenlik arayışını tetikler ve bu, özellikle kayıp veya tehdit altında olduğunda, bireyin korunma ve güvende olma ihtiyacını ön plana çıkarır.

Ayrılık, bir dönüşüm ve yeniden doğuş süreci olarak da ele alınabilir. Ayrılıkla yüzleşmek, bireyin kendi iç dünyasında bir yolculuğa çıkmasına neden olur. Bu yolculuk, zaman zaman hüznü ve acı verici olsa da bireyin kendini yeniden keşfetmesine ve daha güçlü bağlar kurmasına olanak tanır. Ayrılık, böylece, bireyin ruhsal büyümesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunur. Ayrılık, insan deneyiminin kaçınılmaz bir parçasıdır ve derin psikolojik etkilere sahiptir. Bağlanma teorisi ve ilgili araştırmalar, ayrılığın birey üzerindeki etkisini anlamamızı sağlar.

**Ayrılık Sürecinin Evreleri:** Ayrılık, bir nehir gibi hayatımızdan süzülüp giderken, ardında hem hüznü dolu hatıraları hem de yeniden doğuşun tohumlarını bırakır. Bu sürecin evreleri, ruhun en derin katmanlarına dokunur. Bu durum kişinin kendisini ve ilişkilerini yeniden değerlendirmeye zorlar.

**İnkâr ve Yadsıma (Gecenin İlk Sessizliği):** İlk evre, inkâr ve yadsımadır. Tıpkı gecenin ilk sessizliğinde olduğu gibi, bir sessizlik çöker ruha. Ayrılığın gerçekliğini kabul etmek istemez, zira bu kabul, acının kapılarını aralamaktır. Kübler-Ross'un ölüm ve yas üzerine yazdıkları (Kübler-Ross, 1969), bu evrenin sadece ölümlerle değil, her türlü kayıpla ilgili olduğunu anlaşılmasını sağlar. Bu, bireyi bekleyen yolculuğun sadece başlangıcıdır.

**Öfke (Fırtınanın Kalbi):** İnkâr ve yadsımanın ardından öfke gelir, fırtınanın kalbine yolculuk ederiz. Bu öfke, yönünü kaybetmiş bir nehir gibi hem kişinin kendini hem de ayrılığa sebep olanlara yönelebilir. Holmes (1993) tarafından ele alınan ayrılık sonrası öfkenin dinamikleri, bu evrenin sadece doğal değil, aynı zamanda gerekli olduğunu vurgular. Bu öfke, yaraların üstünü kapatan kabuk gibidir; acıyı hissetmeyi

engeller, bireyi korur.

*Pazarlık (Geçmişle Dans):* Pazarlık evresi, geçmişle bir dansa benzer. Keşkeler ve eğerlerle doludur. Bu, belki de ayrılık sürecinin en hüzünlü evresidir çünkü geri dönüşü olmayan bir yola girildiğinin farkına varır. "Eğer şöyle davransaydım, belki de..." diye düşünülür. Bireyin kaybı anlamlandırma ve onunla başa çıkma çabasını yansıtır.

*Depresyon (Hüzün Denizi):* Depresyon evresi, hüzün denizinde yüzmek gibidir. Her yön sonsuz bir maviye açılır. Bu, kaybın gerçek anlamda hissedildiği ve içselleştirildiği evredir. Holmes (1993) bu evreyi, ayrılığın yalnızca dış dünyayı değil, iç dünyayı da nasıl değiştirdiğinin farkına varma süreci olarak tanımlar. Depresyon, kaybın ağırlığını omuzlarda hissedildiği ve geleceğe dair umutların sönmeye başladığı bir dönemdir.

*Kabullenme (Yeniden Doğuş):* Son evre, kabullenmedir. Bu, yıkıntılar arasından yeniden doğuşun başladığı zamandır. Bireyler küllerinden yükselir, yaşadıklarından güç alır. Ayrılık artık bireyi tanımlamaz; onu bir parça olarak kabul eder. Worden (2009), yas sürecinin son evresini, kaybın yerine yeni anlamlar ve ilişkilerin geçebileceği bir dönem olarak tanımlar. Bu evre, bireyin kaybı kabul edip yaşamını sürdürmeye başladığı aşamadır.

Ayrılık süreci, ruhun derinliklerinde dolaşan bir yolculuktur. Bu evreler, acının ve iyileşmenin farklı evrelerini temsil eder. Her biri, kişiyi daha derin bir anlayışa ve sonunda kabullenişe doğru yönlendirir. Ayrılık, bireye hayatın kaçınılmaz bir parçası olduğunu ve en karanlık anlarda bile umudun var olduğunu öğretir.

### ***Ayrılığın Birey Üzerindeki Etkileri***

*Ayrılığın İzleri (Bir Ruhun Yolculuğu):* Ayrılık, hayatın dokusuna işlenmiş bir motif gibi, kişiyi şekillendirir, dönüştürür ve zaman zaman yıpratır. Bu süreç, bireyin ruhsal manzarasını derinden etkiler; duygusal, psikolojik ve sosyal boyutlarda izler bırakır. Ayrılık deneyimi, bir nehir gibi akıp giderken arkasında bir yelpaze bırakır; bazen bu yelpaze hüzünle renklenirken, bazen de yeni başlangıçların umuduyla aydınlanır.

*Duygusal Fırtınalar (Kalbin Derinliklerinde):* Ayrılık, kalbimizin derinliklerinde duygusal fırtınalar yaratır. Holmes (1993) bu duygusal dalgalanmaları, ayrılık sonrası yaşanan öfke, üzüntü ve kafa karışıklığı olarak tanımlar. Ayrılığın ilk anlarında, bir yas tutma sürecine girilir. Kaybedilen ilişkinin, paylaşılan anların ve birlikte kurulan hayallerin yasını tutar.

*Psikolojik Yankılar (Zihnin Labirentlerinde):* Ayrılık, zihnimizin labirentlerinde psikolojik yankılar yaratır. Ayrılık bireyin özsaygısı ve kimlik algısı üzerindeki etkileri hakkında düşünmeye davet eder. Bireyin kendisini yeniden tanımlanması gereken bir süreçtir. Kim olunduğu ve nereye ait olunduğu soruları, bu

labirentin koridorlarında yankılanır.

*Sosyal Dönüşümler (Toplumsal Bağların Ötesinde):* Ayrılık, sosyal dönüşümlere de yol açar. Worden (2009), ayrılığın bireyin sosyal çevresi ve ilişkileri üzerinde nasıl derin etkilere sahip olabileceğini vurgular. Arkadaşlar, aile ve iş yerindeki ilişkiler, bu süreçten etkilenir. Birey, sosyal destek sistemlerinin önemini yeniden keşfederken, bazen yalnızlıkla yüzleşmek zorunda kalır. Ancak aynı zamanda, bu süreç, bireyin daha sağlam ve anlamlı ilişkiler kurmasına olanak tanır.

*Yeniden Doğuş (Umutla Aydınlanan Yol):* Her ayrılığın ardından, bir yeniden doğuşun tohumları atılır. Bu, bireyin yaşadığı acıları aşarak, kendini ve hayatını yeniden keşfetme sürecidir. Kübler-Ross (1969) bu yolculuğun, bireyin içsel gücünü ve direncini keşfetmesine olanak tanıdığını belirtir. Ayrılık sonrası, birey daha bilge, daha güçlü ve hayata daha hazır hale gelir. Bu, ruhsal bir dönüşümdür; hayatın akışı içinde yeni bir yol açar.

Ayrılık, hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır ve birey üzerinde derin etkiler bırakır. Bu süreç boyunca birey, duygusal, psikolojik ve sosyal boyutlarda dönüşüme uğrar. Ancak bu yolculuk, bireyin kendini ve dünyayı daha iyi anlamasına, hayata karşı daha sağlam bir duruş sergilemesine ve en önemlisi, umudu yeniden keşfetmesine olanak tanır.

### ***Ayrılık Acısının İşlenmesi***

*Bir Ruhun Yeniden Doğuş Yolculuğu:* Ayrılık acısının işlenmesi, ruhun derinliklerinde bir yeniden doğuşun başlangıcıdır. Bu süreç, zamanın ve ruhsal çabanın birleşimiyle, yaraların iyileşmesine ve hayata yeni bir bakış açısıyla bakılmasına olanak tanır. Ayrılık acısı, yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak, kişiyi hem zorlar hem de büyütür.

*Acının Kabulü:* Acının kabulü, iyileşme yolculuğunun ilk adımıdır. Yitirilen bağın yasını tutmak, acıyı derinlemesine hissetmek ve kabullenmek gerekir. Worden (2009), yas tutmanın dört görevini tanımlar ve bu görevlerden ilkinin kaybı gerçeklik olarak kabul etmek olduğunu belirtir. Bu, acının varlığını ve etkisini kabul etmek, onunla yüzleşmek ve onu içselleştirmek demektir.

*Acının İfade Edilmesi (Duyguların Serbest Bırakılması):* Acının ifade edilmesi, duyguların serbest bırakılmasıyla sağlanır. Neimeyer (2001), yas tutmanın, kaybedilenle olan ilişkinin anlamının yeniden yapılandırması süreci olduğunu öne sürer. Bu süreçte sanat, yazı ya da konuşma yoluyla ayrılık acısını ifade etmek önemlidir. Bu ifade, acının işlenmesi ve anlamlandırılması için hayati bir adımdır.

*Destek Sistemlerinin Rolü:* Ayrılık acısının işlenmesinde, sosyal destek sistemlerinin rolü büyüktür. Sosyal destek, yas tutan bireyler için önemli bir dayanak noktasıdır. Arkadaşlar, aile ve destek grupları, acıyı paylaşmanın ve anlamlandırmanın bir yolu olarak hizmet eder. Bu destek, yalnızlık hissini hafifletir ve iyileşme yolculuğunda ilerlemek için gerekli gücü verir (Stroebe vd., 2005).

*Yeniden Anlamlandırma ve Büyüme:* Ayrılık acısının işlenmesi, yaşananların yeniden anlamlandırılmasını ve bireysel büyümenin teşvik edilmesini içerir. Tedeschi ve Calhoun (2004), bireylerin travmatik olaylardan sonra yaşadıkları büyümeyi ve nasıl daha dirençli hale geldiklerini inceler. Ayrılık acısı kişisel değerlerin, hedeflerin ve ilişkilerin yeniden değerlendirilmesine yol açar. Bu süreç, bireyin kendini ve dünyayı daha olumlu bir perspektifle görmesini sağlar.

Ayrılık acısının işlenmesi, bir bireyin ruhsal yolculuğunun en zorlu, ancak en ödüllendirici aşamalarından biridir. Bu süreç acının kabul edilmesi, ifade edilmesi, sosyal desteğin varlığı ve yaşananların yeniden anlamlandırılması yoluyla gerçekleşir. Her adım bireyi, acıyı kabul etme ve hayatında yeni bir sayfa açma yolunda ilerletir.

### **Yas Süreci**

Yas süreci, insan ruhunun en karmaşık ve dokunaklı yolculuklarından biridir. Bu yolculuk, kayıp ve ayrılığın sancılı sularında yüzerken, kişiyi derin bir içsel keşfe ve anlam arayışına sürükler. Yas, sadece bir acıyı ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda kaybedilen sevginin derinliğinin de bir göstergesidir. Bu süreç bir dizi evreden oluşur. Her biri, acının işlenmesinde ve anlamlandırılmasında kritik öneme sahiptir.

**Yasın İlk Sessizliği (İnkâr):** Yas sürecinin ilk adımı, genellikle inkarla başlar. Kübler-Ross (1969) tarafından tanımlanan bu evre, gerçekliğin tam anlamıyla kabul edilemediği bir dönemdir. Bu, bir nevi ruhun korunma mekanizmasıdır. Acının tam yüküyle yüzleşmek için kişiye zaman kazandırır. İnkârın sessiz sularında, ruh yavaş yavaş gelecek dalgalar için hazırlanır.

**Öfkenin Ateşi:** İnkâr evresinin ardından öfke yükselir. Bu aşama, acının dışa vurumu ve kaybın yarattığı adaletsizliğe karşı bir tepkidir. Holmes (1993), öfkenin hem kaybedilen kişiye hem de kişinin kendisine yöneltebileceğini belirtir. Öfke, yas sürecinde acının yoğunluğunu ve derinliğini gösteren güçlü bir duygudur.

**Pazarlık (Zamanı Geri Almaya Çalışmak):** Pazarlık evresi, geçmişi değiştirebilecek bir yol arayışıdır. Bu dönem, "Eğer..." ve "Keşke..." cümleleriyle doludur. Neimeyer (2001), bu evrenin, kaybı anlamlandırma çabası ve yaşanan acıya bir anlam kazandırma girişimi olduğunu vurgular. Pazarlık, zamanın akışını geri çeviremeyeceğimizin farkında oluşla son bulur.

**Depresyonun Derin Suları:** Pazarlık sonrası, depresyonun derin sularına dalış yapılır. Bu, kaybın gerçek ve tam anlamıyla hissedildiği evredir. Worden (2009), bu dönemi, kaybedilenin kişinin hayatındaki boşluğunu derinden hissedilen bir zaman olarak tanımlar. Depresyon, yas sürecinin en sakin, ancak en ağır evresidir; burada, acı içselleştirilir ve onunla yüzleşme gerçekleşir.

**Kabullenme (Yeniden Doğuşun Başlangıcı):** Son olarak, kabullenme ile yeniden doğuşun kapıları aralanır. Tedeschi ve Calhoun (2004) bu adımı kaybın hayatın bir parçası haline geldiği ve onunla barışık

yaşamaya başlanıldığı bir dönem olarak görür. Kabullenme, yas sürecinin sonudur, ancak aynı zamanda içsel büyüme ve yeniden doğuşun da başlangıcıdır. Bu, kaybedilenle olan ilişkinin yeniden tanımlandığı ve hayata yeni bir anlam katmaya başladığı zamandır.

Yas süreci, bir kaybı işlemenin ve onunla barışık olmanın evrensel yolculuğudur. Bu süreç inkardan kabullenişe kadar uzanan bir dizi evreden oluşur; her biri acının derinliklerinden çıkıp yeniden hayata tutunmayı sağlar. Yas, bireyi dönüştürür, şekillendirir ve nihayetinde hayatın kırılğan güzelliğini daha derinden anlamaya olanak tanır.

**Yasın Tanımı ve Evreleri:** Yas süreci, kayıp sonrasında bireylerin deneyimlediği doğal ve karmaşık bir duygusal yolculuktur. Yas, bir sevilenin kaybı sonucunda ortaya çıkan derin üzüntü, acı ve çeşitli duygusal tepkileri içerir. Elisabeth Kübler-Ross'un öncü çalışmaları, yasın evrelerini tanımlamada temel bir referans noktası olmuştur, ancak yas süreci kişiden kişiye değişiklik gösterir ve herkesin deneyimi benzersizdir.

**Yasın Tanımı:** Yas, bireyin bir kayıp sonucu deneyimlediği derin üzüntü ve acıdır. Bu süreç sadece ölümle ilişkili kayıplarla sınırlı değildir; iş kaybı, sağlık durumundaki değişiklikler, ilişkilerin sona ermesi gibi önemli yaşam değişiklikleri de yas tepkilerini tetikleyebilir (Worden, 2009). Yas, bireyin duygusal, fiziksel, sosyal ve bilişsel düzeylerde deneyimlediği tepkiler bütünüdür.

**Yasın Evreleri:** Kübler-Ross (1969) tarafından tanımlanan beş yas evresi, yasın anlaşılmasında önemli bir model sunar.

1. **İnkâr:** Kaybın gerçekliğini kabul etmekte zorlanmayı ifade eder. Bireyin acıyla yüzleşmek için henüz hazır olmadığı ve bir korunma mekanizması işlevi gördüğü evredir.
2. **Öfke:** Kaybın adaletsizliğine yönelik öfke, kızgınlık ve anlam arayışını ifade eder. Birey, kaybın neden olduğu acı ve boşlukla başa çıkmaya çalışırken, dış dünyaya ve bazen de kendine karşı öfke duyabilir.
3. **Pazarlık:** Kaybı geri alabilecek bir şeyler yapabileceği umuduyla, geçmişle ilgili "keşke" ve "eğer" düşüncelerini ifade eder. Bu, genellikle bireyin kayıpla ilgili hissettiği suçluluğu ve pişmanlıkları yansıtır.
4. **Depresyon:** Kaybın tam anlamıyla hissedildiği ve içselleştirildiği bir dönemdir. Bu, bireyin kaybın neden olduğu boşluğu ve üzüntüyü derinden hissettiği, sosyal çekilme yaşayabileceği bir evredir.
5. **Kabullenme:** Kaybın gerçekliğini kabullenme ve onunla barışmayı ifade eder. Bu evre, bireyin kaybı yaşamının bir parçası olarak kabul ettiği ve hayata devam etme yolunda ilerlediği bir dönemi ifade eder.

Her bireyin yas süreci benzersizdir ve bu evrelerin her biri farklı sıralarda ve sürelerde yaşanabilir. Bazı insanlar bu evrelerin hepsini deneyimlemeyebilir veya bazı evrelerde daha uzun süre kalabilir (Stroebe vd., 2007). Yas, bireyin bir kayıp sonrası yaşadığı zorlu bir süreçtir ve herkesin deneyimi benzersizdir. Yasın evreleri, bireyin kayıpla başa çıkma sürecinde yaşadığı duygusal döngüleri anlamada bir çerçeve sunar. Yas sürecinin sağlıklı bir şekilde işlenmesi, bireyin kaybı anlamlandırmasına ve hayatına devam etmesine yardımcı olabilir.

### **Sağlıklı Yas Sürecinin Önemi**

Sağlıklı bir yas süreci, bireylerin kayıpla başa çıkmasını ve yaşamın devam eden akışı içinde anlam bulmasını sağlayan temel bir psikolojik süreçtir. Bu süreç, bireyin ruh sağlığını koruması, sosyal ilişkilerini sürdürmesi ve yaşam kalitesini iyileştirmesi açısından kritik öneme sahiptir. Kaybedilenle olan bağın yeniden düzenlenmesi, duygusal istikrarın sağlanması ve bireyin sosyal işlevselliğinin yeniden kazanılmasını içerir. Sağlıklı bir yas süreci geçirmenin, kaybın yol açtığı acıyı işlemenin ötesinde bireyin ruhsal sağlığı, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kalitesi üzerinde derin etkileri vardır. Bireyin kaybı anlamlandırmasına, duygusal acıyı işlemesine ve hayatla barışık bir şekilde ilerlemesine yardımcı olan temel bir adaptasyon mekanizması olarak da değerlendirilebilir.

*Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi:* Sağlıklı bir yas süreci, bireyin kayıpla ilişkili duyguları ifade etmesine, yaşanan kaybı anlamlandırmasına ve bu deneyimden büyüyerek çıkmasına olanak tanır. Stroebe ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmalar, yasin sağlıklı bir şekilde işlenmesinin, depresyon ve kaygı gibi uzun vadeli psikolojik sorunların önlenmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Sağlıklı yas, bireyin duygusal deneyimlerini kabul etmesi ve yaşadığı acıyla yüzleşmesi anlamına gelir. Bu süreç, bireyin ruhsal direncini artırır ve gelecekteki zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirir.

*Sosyal İlişkiler ve Toplulukla Bağ:* Sağlıklı bir yas süreci, bireyin sosyal ilişkilerini ve toplulukla olan bağını güçlendirir. Worden (2009), yas sürecinde sosyal destek sistemlerinin önemini vurgular; dostlar, aile üyeleri ve destek grupları, yas tutan birey için önemli bir dayanak noktası oluşturur. Bu sosyal destek, bireyin yalnızlık hissini azaltır, acıyı paylaşma ve anlam bulma fırsatı sunar.

*Yaşam Kalitesi ve İlerleme:* Sağlıklı bir yas süreci aynı zamanda bireyin yaşam kalitesinin korunmasına ve iyileştirilmesine katkıda bulunur. Neimeyer (2001), yasin kişisel büyüme ve dönüşüm fırsatları sunduğunu belirtir; birey, kayıp sonrası yaşamında yeni anlamlar ve amaçlar keşfedebilir. Bu süreç, bireyin kayıpla barışık bir şekilde yaşamasını ve hayatını yeniden inşa etmesini sağlar.

*Yas ve Ruhsal Sağlık:* Yas süreci, bireyin kayıpla ilişkili duyguları ifade etmesine ve yaşadığı kaybı anlamlandırmasına olanak tanır. Bonanno ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmalar, bireylerin kayıplar karşısında gösterdikleri direnç ve uyum yeteneklerinin çeşitliliğini vurgular. Sağlıklı bir yas süreci,

bireyin kayıp sonrası yaşamında yeni anlamlar bulmasına ve kişisel büyümeyi teşvik etmesine yardımcı olur. Bu, bireyin ruhsal sağlığını koruması ve yaşamının diğer alanlarında ilerlemesini sağlar.

*Sosyal İlişkilerin Rolü:* Sağlıklı bir yas süreci, bireyin sosyal desteğe erişimini ve sosyal ilişkilerini sürdürmesini içerir. Doka ve diğerleri (2002), yas sürecinde sosyal destek ve empatinin bireyin acısını hafifletmede ve iyileşme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtir. Arkadaşlar, aile üyeleri ve destek grupları, yas tutan birey için önemli bir dayanak noktası oluşturur. Bu sosyal destek, bireyin yalnızlık ve hissini azaltır ve sağlıklı bir yas sürecinin ilerlemesine katkıda bulunur.

*Kişisel Büyüme ve Yeniden Anlamlandırma:* Kayıp sonrası kişisel büyüme ve yeniden anlamlandırma, sağlıklı bir yas sürecinin önemli bir yönüdür. Tedeschi ve Calhoun (1996) tarafından geliştirilen posttravmatik büyüme teorisi, bireylerin travmatik olaylardan sonra bile pozitif değişiklikler yaşayabileceklerini öne sürer. Sağlıklı bir yas süreci, bireyin kaybı yaşamının bir parçası olarak kabul etmesini ve bu deneyimden güç alarak kişisel büyümeyi teşvik etmesini sağlar.

Sağlıklı bir yas, kayıpla başa çıkmanın ötesinde, bireyin yaşamının her yönünü etkileyen önemli bir süreçtir. Bu süreç, bireyin ruhsal sağlığını korumasına, sosyal ilişkilerini güçlendirmesine ve yaşam kalitesini iyileştirmesine yardımcı olur. Sağlıklı yas, bireyin kaybı anlamlandırmasına ve yaşamın devam eden akışı içinde anlam ve amaç bulmasına olanak tanır. Sağlıklı bir yas süreci, kaybı anlamlandırma, duygusal acıyı işleme ve hayatla barışık bir şekilde ilerleme yolunda bireye rehberlik eder. Bu süreç, bireyin ruhsal sağlığını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitesini destekler. Yas, bizi dönüştürür ve şekillendirir; acıyı aşma ve hayatta yeni anlamlar bulma fırsatı sunar.

**Yas ve Depresyon Arasındaki İlişki:** Yas ve depresyon, duygusal acı ve üzüntüyle karakterize edilen, ancak farklı psikolojik süreçler ve sonuçlar gösteren iki deneyimdir. Her ne kadar bu iki durum sıkça birbirine karıştırılsa da aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu inceleme, yas ve depresyon arasındaki ilişkiyi son araştırmalar ve teorik çerçeveler ışığında ele almakta ve bu iki sürecin birbirinden nasıl ayrıldığını açıklamaktadır.

Yas, bir kayıp sonrası yaşanan doğal ve sağlıklı bir duygusal süreçtir. Bu süreç, kaybedilen kişi veya nesneyle olan bağın kopması sonucunda ortaya çıkar. Bireyin bu kaybı anlamlandırmasına, işlemesine ve zamanla uyum sağlamasına yardımcı olur (Stroebe vd., 2017). Yas, genellikle belirli bir süre içinde hafifler ve bireyin günlük yaşamına devam etmesine olanak tanır.

Depresyon ise, sürekli ve yoğun üzüntü, ilgi kaybı veya haz alamama, enerji düşüklüğü ve değersizlik duyguları gibi belirtilerle karakterize edilen bir ruh sağlığı bozukluğudur (APA, 2013). Depresyon, yasin aksine, bireyin işlevselliğini ciddi şekilde bozar ve profesyonel müdahale gerektiren uzun süreli bir sağlık sorunudur.

*Yas ve Depresyon Arasındaki İlişki:* Yas ve depresyon arasındaki ilişki karmaşıktır. Yas süreci içinde bireyler depresyona benzer duygular yaşayabilirler; ancak, bu durum geçici olup yasin doğal bir parçasıdır (Zisook ve Shear, 2009). Öte yandan, bazı bireylerde yas süreci depresyona dönüşebilir, bu durumda yasin normal süreci aşılar ve bireyin yaşam kalitesi üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler oluşturabilir. Shear ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışma, yas ve depresyon arasındaki farkları ve bu iki durumu ayırt etmenin önemini vurgular. Araştırma, kaybın ardından yaşanan yoğun üzüntünün, bireyin geçmişle olan bağlarını yeniden değerlendirmesi ve yeni bir yaşam anlamı geliştirmesi sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Yas ve depresyon, duygusal acı ve üzüntüyle ilişkili olsa da, bu iki süreç arasında önemli farklar bulunmaktadır. Yas, bir kayıp sonrası yaşanan doğal ve sağlıklı bir süreçken; depresyon, bireyin işlevselliğini bozan uzun süreli bir ruh sağlığı sorunudur. Bu nedenle, yas ve depresyon arasındaki farkları anlamak, uygun destek ve müdahalelerin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.

### **Ayrılık Terapisi**

Ayrılık terapisi, bireylerin ayrılık, boşanma veya önemli bir ilişkinin sonlanması gibi yaşam değişikliklerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olmayı amaçlayan psikoterapötik bir yaklaşımdır. Bu terapi formu ayrılığın yol açtığı duygusal acıyı hafifletmek, bireyin bu süreçten sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamak ve gelecekteki ilişkiler için daha sağlam temeller oluşturmayı hedefler.

*Ayrılık Terapisinin Amacı ve Yöntemleri:* Ayrılık terapisinin temel amacı, bireyin ayrılık sonrası yaşadığı duygusal zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olmaktır. Terapi, bireyin kaybı bireyin yaşadığı kaybı anlamlandırmasına, yaşanan değişiklikleri kabullenmesine ve kendine güvenini yeniden kazanmasına odaklanır. Terapistler, bireysel terapi, grup terapisi veya aile terapisi gibi çeşitli yöntemler kullanarak, bireylere bu zorlu dönemde destek olur (Fraley ve Shaver, 1998; Sbarra ve Hazan, 2008).

*Ayrılık Sürecinde Duygusal İşleme:* Ayrılık terapisi, bireyin ayrılık sürecinde yaşadığı duygusal tepkileri anlamasına ve işlemesine yardımcı olur. Bu süreç, inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme evrelerini içerebilir (Kübler-Ross, 1969). Terapistler, bireylerin bu duygusal evreleri sağlıklı bir şekilde deneyimlemelerine ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olur, böylece iyileşme süreci desteklenir.

*Kendini Yeniden Keşfetme ve Geleceğe Yönelik Stratejiler:* Ayrılık terapisi aynı zamanda, bireyin kendini yeniden keşfetmesine ve olumlu bir gelecek vizyonu oluşturmaya odaklanır. Terapi sürecinde, bireylerin özsaygılarını güçlendirmek, bağımsızlık ve öz yeterlilik duygularını teşvik etmek ve sağlıklı ilişki dinamikleri hakkında farkındalık kazanmaları hedeflenir (Simpson, 1990; Tashiro ve Frazier, 2003).

Ayrılık terapisi, ayrılık ve ilişki sonlanmalarının yol açtığı zorluklarla başa çıkmak için etkili bir yöntemdir. Bu terapi formu, bireylerin duygusal acılarını işlemelerine, kendilerini yeniden keşfetmelerine

ve sağlıklı ilişkiler kurma yolunda ilerlemelerine yardımcı olur. Ayrılık terapisi, bireyin yaşamındaki bu zorlu döneme anlam katma ve pozitif bir gelecek inşa etme sürecinde kritik bir rol oynar.

**Ayrılık Terapisinin Amacı:** Ayrılık terapisinin amacı, bireylerin ilişki sonlanmaları, boşanma veya ayrılık gibi önemli yaşam olaylarından kaynaklanan duygusal zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak üzerine kuruludur. Bu terapi formu, bireyin kayıpla ilişkili duygusal acıyı işlemesini, yaşanan değişikliklere uyum sağlamasını ve geleceğe yönelik sağlıklı bir bakış açısı geliştirmesini hedefler. Ayrılık terapisi, bireylerin ayrılık sürecinde karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına destek olurken, aynı zamanda kendilerini daha sağlıklı ilişkiler kurmaya hazırlamalarına da yardımcı olur.

*Ayrılık Terapisinin Temel Amaçları:* **1. Duygusal İyileşme:** Ayrılık terapisinin en önemli amacı, bireyin ayrılık sonrası yaşadığı duygusal acı ve stresle başa çıkmasına yardımcı olmaktır. Terapi, bireyin kaybı kabullenmesine, duygusal acısını ifade etmesine ve yaşadığı travmayı işlemesine olanak tanır (Sbarra, 2006). **2. Kendi Kendine Yeterlilik:** Terapi, bireyin özsaygısını ve kendi kendine yeterlilik duygusunu güçlendirerek, ayrılık sonrası yaşamına daha emin adımlarla devam etmesine yardımcı olmayı amaçlar. Bu, bireyin kendine olan güvenini artırır ve gelecekteki ilişkilere daha sağlam bir temel üzerinde yaklaşmasını sağlar (Tashiro ve Frazier, 2003). **3. Yeniden Anlamlandırma ve Büyüme:** Terapi süreci, bireyin yaşadığı ayrılığı bir büyüme ve öğrenme fırsatı olarak görmesine yardımcı olur. Bu, bireyin kaybı yaşamının bir parçası olarak kabul etmesini ve bu deneyimden kişisel olarak nasıl büyüyebileceğini anlamasını içerir (Neimeyer, 2001). **4. Geleceğe Yönelik Stratejiler Geliştirme:** Ayrılık terapisi, bireyin geleceğe dair planlar yapmasına ve sağlıklı ilişki becerileri geliştirmesine yardımcı olur. Bu süreçte, bireyin gelecekteki ilişkilerde karşılaşılabileceği zorluklarla başa çıkma stratejileri geliştirmesi hedeflenir (Doka, 2002).

Sonuç olarak, ayrılık terapisi, bireylerin ayrılık veya ilişki sonlanmaları gibi zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için kritik bir araçtır. Bu terapi formu, duygusal iyileşme, kendi kendine yeterlilik, yeniden anlamlandırma ve kişisel büyüme gibi temel amaçlar üzerine kurulmuştur. Ayrılık terapisindeki bireysel ve grup terapi seansları, bireylerin kayıpla ilişkili duygusal acıyı sağlıklı bir şekilde işlemelerine, özsaygılarını güçlendirmelerine ve gelecekteki ilişkilere daha sağlam temeller üzerinde yaklaşmalarına olanak tanır. Bu süreç, bireyin yaşadığı kaybı anlamlandırmasına ve hayatına yeni bir yön vermesine yardımcı olur. Dolayısıyla, ayrılık terapisi, bireylerin yaşadıkları zorlukları aşmalarında ve yaşamlarını daha anlamlı ve tatmin edici bir şekilde sürdürmelerinde önemli bir rol oynar.

**Terapi Sürecinde Kullanılan Yöntemler:** Ayrılık terapisi, bireylerin ilişki sonlanmaları, boşanma veya önemli bir ayrılık sonrası yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmayı amaçlayan özel bir terapi türüdür. Bu süreçte kullanılan yöntemler, bireyin duygusal iyileşmesini desteklemek, adaptasyon becerilerini geliştirmek ve olumlu kişisel büyümeyi teşvik etmek için tasarlanmıştır. Ayrılık terapisinde

kullanılan yöntemler bireyin ihtiyaçlarına göre çeşitlilik gösterse de bazı yaygın yaklaşımlar şunlardır:

**Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT):** BDT, ayrılık terapisinde sıklıkla kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşım, bireyin olumsuz düşünce kalıplarını ve inançlarını tanımlamasına bunları daha sağlıklı ve gerçekçi düşüncelerle değiştirmesine yardımcı olur (Beck, 1995). BDT, ayrılık sonrası yaşanan depresyon, kaygı ve düşük özsaygı gibi duygusal zorlukların üstesinden gelmekte etkili bir yöntemdir.

**Duygu Odaklı Terapi (DOT):** DOT, ayrılık sürecinde bireylerin derin duygusal yaralarını keşfetmelerine ve işlemelerine yardımcı olan bir diğer yöntemdir (Greenberg, 2002). DOT, bireyin kayıpla ilişkili duygularıyla bağlantı kurmasını, bu duyguları kabul etmesini ve ifade etmesini teşvik eder. Bu yaklaşım, ayrılığın yol açtığı duygusal acının derinlemesine anlaşılmasına ve işlenmesine olanak tanır.

**Anlamlandırma Terapisi:** Anlamlandırma Terapisi, bireyin yaşadığı kaybı anlamlandırmasına ve hayatına yeni bir yön vermesine yardımcı olan bir yöntemdir (Neimeyer, 2001). Bu terapi formu, bireyin yaşadığı ayrılığı kişisel büyüme fırsatı olarak görmesini teşvik eder ve kaybı yaşamının bir parçası olarak entegre etmesine yardımcı olur.

**Destek Grupları:** Destek grupları, ayrılık terapisinin önemli bir parçasıdır ve bireylere benzer deneyimler yaşayan diğer kişilerle bağlantı kurma fırsatı sunar (Yalom ve Leszcz, 2005). Bu gruplar, bireylerin deneyimlerini paylaşımlarına, duygusal destek alarak yalnız olmadıklarını hissetmelerine ve başkalarının deneyimlerinden öğrenmelerine olanak tanır.

**Günlük Tutma:** Günlük tutma, bireyin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmesine olanak tanır. Pennebaker ve Beall (1986) tarafından yapılan çalışmada duygusal ifadenin yazılı bir formunun, stres ve travma sonrası iyileşmeyi destekleyebileceğini göstermiştir. Günlük tutma, ayrılık sürecinde yaşanan duyguların anlamlandırılmasına ve duygusal yükün hafifletilmesine yardımcı olabilir.

**Mindfulness:** Mindfulness uygulamaları, bireyin şimdiki ana odaklanmasını ve mevcut duygularını yargılamadan kabul etmesini sağlar. Kabat-Zinn (1994) tarafından geliştirilen mindfulness temelli stres azaltma (MBSR) programı, bireyin stres, kaygı ve depresyonla başa çıkmasına yardımcı olan teknikler sunar. Bu uygulamalar, ayrılık sonrası duygusal dengeyi sağlamak ve iç huzuru bulmak için etkilidir.

**Fiziksel Aktivite ve Egzersiz:** Fiziksel aktivite ve egzersiz, duygusal iyileşmeyi destekleyen önemli bir kendi kendine yardım stratejisidir. Blumenthal ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir çalışma, düzenli egzersizin depresyon semptomlarını azaltmada etkili olabileceğini göstermiştir. Fiziksel aktivite stres hormonlarını azaltır, uyku kalitesini iyileştirir ve genel ruh halini olumlu yönde etkiler.

**Sosyal Destek ve Ağlarını Güçlendirme:** Ayrılık sürecinde sosyal destek aramak, bireyin duygusal iyileşmesini destekleyen önemli bir stratejidir. Cacioppo ve Patrick (2008) tarafından yapılan çalışmada

sosyal bağların bireyin genel iyilik halini ve ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Arkadaşlar, aile ve destek gruplarıyla bağlantı kurmak, ayrılık sürecinde yaşanan duygusal zorlukların üstesinden gelmekte yardımcı olabilir.

### **Yas Terapisi**

Yas terapisi, kayıp yaşamış bireylerin duygusal acılarını işlemelerine ve yaşadıkları kayıpla başa çıkmalarına yardımcı olmayı amaçlayan psikoterapötik bir yaklaşımdır. Bu terapi formu, kaybedilen sevdiklerin yasını tutan bireylerin yaşadıkları karmaşık duyguları anlamlandırmalarına ve bu sürecin getirdiği zorluklarla başa çıkmalarına destek olur. Yas terapisinin temel amacı, bireyin kaybı sağlıklı bir şekilde işlemesini sağlamak ve kişisel büyümeyi teşvik etmektir.

*Yas Terapisinin Önemi ve Yöntemleri:* Yas terapisinin önemi, kaybın yol açtığı duygusal acının derinliği ve bu acının bireyin günlük yaşamı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında daha da belirginleşir. Yas sadece bireysel bir süreç olmadığı, aynı zamanda sosyal ve kültürel faktörler tarafından da şekillendirildiği söylenebilir. Yas terapisinde kullanılan yöntemler arasında BDT, anlamlandırma terapisi, DOT ve anlatı terapi gibi çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yöntemler, bireyin kayıpla ilgili duygularını ifade etmesine, kaybın anlamını keşfetmesine ve yaşamda yeni bir yol çizmesine yardımcı olur.

*Yas Terapisinde Anlamlandırma:* Anlamlandırma terapisi, yas terapisinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve bireyin kaybı yaşamının bir parçası olarak kabul etmesine ve bu kaybı anlamlandırmasına odaklanır. Neimeyer (2000) tarafından yapılan çalışmada yas sürecinde anlam arayışının, bireyin acısını işlemesi ve kişisel büyümesi için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, kaybedilenle olan ilişkinin yeniden değerlendirilmesini ve bireyin yaşamındaki yeni rollerin ve kimliklerin keşfedilmesini teşvik eder.

*Yas Terapisinde Duygu Odaklı Yaklaşımlar (DOT):* DOT, Greenberg ve Paivio (1997) tarafından geliştirilmiş olup, bireyin bastırılmış duyguları keşfetmesine ve ifade etmesine yardımcı olur. DOT, yas sürecindeki bireylerin yaşadıkları yoğun duygusal acıyı kabullenmelerine ve bu duygularla başa çıkmalarına destek olur. Bu terapi, duygusal iyileşmeyi teşvik ederek bireyin kayıpla barışık bir yaşam sürdürmesine olanak tanır.

*Yas Terapisinde Sosyal Destek:* Yas terapisinin bir diğer önemli yönü, bireyin sosyal destek sistemlerini güçlendirmesidir. Stroebe ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmalar, yas sürecinde sosyal destek ve empatinin, bireyin duygusal iyileşmesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Sosyal destek, bireyin yalnızlık hissini azaltır ve kayıpla başa çıkma sürecinde önemli bir dayanak noktası sağlar.

Yas terapisi, kaybın neden olduğu derin duygusal acıyla başa çıkmak için bireylere kapsamlı destek

sunar. Bilişsel davranışçı terapi, anlamlandırma terapisi, duygu odaklı terapi ve sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi gibi yöntemler aracılığıyla, yas terapisi bireyin kaybı sağlıklı bir şekilde işlemesine, duygusal iyileşmeye ve kişisel büyümeye yönlendirir. Bu süreç, bireyin kayıpla ilgili duygularını keşfetmesine, ifade etmesine ve anlamlandırmasına yardımcı olur, böylece kaybedilenle barışık bir yaşam sürdürmesine olanak tanır. Yas terapisi, bireylerin kayıp sonrası yaşamlarında yeni bir anlam bulmalarına ve daha sağlam bir ruh haliyle ileriye bakmalarına yardımcı olmak için hayati bir rol oynar. Bu terapötik süreç, kayıpla yüzleşmek ve ondan güçlenerek çıkmak isteyen herkes için değerli bir kaynaktır.

**Yas Terapisinin Önemi:** Yas terapisi, kayıp yaşamış bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik iyileşme sürecinde önemli bir destek sağlar. Bu terapötik yaklaşım, kaybın yol açtığı acıyı anlamlandırma, duygusal yükü hafifletme ve bireyin kayıpla başa çıkma becerilerini geliştirme konularında kritik bir rol oynar. Yas terapisi, kaybedilen bir sevilenin yasını tutan bireylere, yaşadıkları kaybı sağlıklı bir şekilde işlemeleri ve hayatlarına devam edebilmeleri için gereken desteği ve araçları sunar.

*Yas Terapisinin Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi:* Yas terapisi, bireyin kayıpla ilişkili yoğun duyguları yönetmesine yardımcı olur ve uzun vadeli psikolojik sağlık sorunlarının önlenmesine katkıda bulunabilir. Stroebe ve diğerleri (2010), yasin sağlıklı bir şekilde işlenmemesinin depresyon, kaygı ve diğer ruh sağlığı sorunlarına yol açabileceğini belirtmişlerdir. Yas terapisi, bu tür olumsuz sonuçların önüne geçilmesine yardımcı olarak bireyin genel iyilik halini korumasına destek olur.

*Sosyal ve Kişisel Büyüme:* Yas terapisinin bir diğer önemli yönü, bireyin sosyal ilişkilerini ve kişisel büyümesini desteklemesidir. Bonanno ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmalar, bazı bireylerin kayıp sonrası olağanüstü direnç gösterme ve hatta travmatik olaylardan sonra kişisel büyüme yaşama kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yas terapisi, bireyin bu direnci ve büyümeyi keşfetmesine ve geliştirmesine yardımcı olacak stratejiler sunar.

*Yas Sürecinin Anlamlandırılması:* Yas sürecine yönelik terapi, bireyin kaybı anlaması ve duygusal deneyimini içselleştirerek hayatına dahil etmesi için destek sağlar. Neimeyer ve diğerlerinin (2006) üzerinde durduğu gibi, anlamlandırma süreci, bireyin yaşadığı kaybın kişisel hikayesine nasıl dahil edileceğini ve bu deneyimin gelecekteki yaşam anlayışı üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğini keşfetmesini içerir. Bu süreç, bireyin kayıpla barışık bir şekilde yaşamasını ve yaşamın devam eden akışında yeni bir anlam bulmasını sağlar.

**Yas Terapisinde Kullanılan Teknikler:** Yas terapisi, bireylerin kayıp yaşadıklarında yaşadıkları duygusal acı ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için çeşitli terapötik teknikler kullanır. Bu teknikler, bireylerin kayıplarını işlemelerine, duygusal iyileşmeyi teşvik etmelerine ve yaşamda yeni bir anlam bulmalarına yardımcı olur. Yas terapisinde kullanılan temel teknikler arasında anlamlandırma terapisi, duygu odaklı terapi, anlatı grup terapisi yer alır.

**Anlamlandırma Terapisi:** Anlamlandırma terapisi, bireyin yaşadığı kaybı kişisel hikayesine nasıl entegre edeceğini keşfetmesine yardımcı olur. Neimeyer (2001) tarafından vurgulandığı üzere, bu yaklaşım, kaybın bireyin yaşamındaki anlamını yeniden değerlendirmeye ve kayıpla ilgili deneyimlerden anlam çıkarmaya odaklanır. Anlamlandırma terapisi, bireyin kaybı anlamlandırmasını ve yaşadığı acıyı sağlıklı bir şekilde işlemesini sağlar.

**Duygu Odaklı Terapi (DOT):** Duygu odaklı terapi, bireylerin kayıpla ilgili duygularını tanımlamalarına, kabul etmelerine ve ifade etmelerine odaklanır. Greenberg ve Paivio (1997) tarafından geliştirilen bu yaklaşım, bireyin duygusal deneyimlerini derinlemesine keşfetmesine ve bastırılmış veya çözülmemiş duygusal yaraları iyileştirmesine yardımcı olur. DOT, bireyin duygusal iyileşme sürecinde önemli bir rol oynar.

**Anlatı Terapisi:** Anlatı terapisi, bireyin kayıpla ilgili hikayesini yeniden yapılandırmasına ve yaşadığı olaylara yeni anlamlar atfetmesine olanak tanır. White ve Epston (1990) tarafından geliştirilen bu yaklaşım, bireyin kaybı kişisel kimliğinin bir parçası olarak görmesine ve yaşam öyküsünü yeniden yazmasına yardımcı olur. Bu terapi yöntemi, bireyin kayıp deneyimini daha güçlü ve umut verici bir bakış açısıyla yeniden çerçevelemesini sağlar.

**Grup Terapisi:** Grup terapisi, benzer kayıplar yaşamış bireylerin bir araya geldiği terapötik bir ortam sağlar. Yalom (2005) tarafından belirtildiği gibi, grup terapisi, bireylere deneyimlerini paylaşma, birbirlerinden öğrenme ve karşılıklı destek alma fırsatı sunar. Grup terapisi, yas sürecinde hissedilen yalnızlığı azaltmaya ve sosyal destek sağlamaya yardımcı olur.

Yas terapisinde kullanılan teknikler, kayıp yaşamış bireyler için duygusal iyileşme ve adaptasyon sürecinde kritik bir rol oynar. Anlamlandırma terapisi, duygu odaklı terapi, anlatı terapi ve grup terapisi gibi çeşitli yaklaşımlar, bireylerin kayıplarını sağlıklı bir şekilde işlemelerine, duygusal zorluklarla başa çıkmalarına ve yaşamlarında yeni bir yön belirlemelerine yardımcı olur. Bu teknikler, bireylerin kayıpla ilgili deneyimlerini anlamlandırmalarını, duygusal acılarını ifade etmelerini ve kişisel büyüme yolunda ilerlemelerini destekler. Yas terapisi, bu süreçte bireylerin daha dirençli hale gelmelerine ve kayıp sonrası yaşamlarını anlamlı bir şekilde sürdürmelerine olanak tanıyan değerli bir terapötik müdahaledir.

**Grup Terapisi ve Destek Gruplarının Rolü:** Yas terapisi bağlamında grup terapisi ve destek gruplarının rolü, kayıp yaşamış bireylerin iyileşme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu gruplar, bireylerin benzer deneyimler yaşayan diğer kişilerle bağlantı kurmalarını, duygusal destek alarak yalnız olmadıklarını hissetmelerini ve başkalarının deneyimlerinden öğrenmelerini sağlar. Grup terapisi ve destek grupları, katılımcılara ortak acıları paylaşma, empati kurma ve duygusal iyileşme yollarını keşfetme fırsatı sunar.

**Grup Terapisi ve Destek Gruplarının Önemi:** Grup terapisi ve destek grupları, yas sürecinde

bireylerin yalnızlık hissini azaltmaya yardımcı olur ve katılımcıların duygusal acılarını ifade etmelerine olanak tanır. Yalom (2005) grup terapisi deneyiminin bireylerin birbirlerinden destek almasını, yaşadıkları kayıpları anlamlandırmalarını ve adaptasyon sürecinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkma stratejileri geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Grup ortamı, empati kurmayı, anlayış göstermeyi ve ortak deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder, böylece katılımcılar kendilerini güvende ve anlaşılmış hisseder.

**Grup Terapisinin Yararları:** Grup terapisi, katılımcılara yas sürecinde yaşadıkları duygusal dalgalanmaları normalleştirme ve bunlarla başa çıkma stratejileri öğrenme fırsatı sunar. Neimeyer ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada grup terapisinin bireylerin kayıpla ilgili duygusal acıyı işlemelerine ve yaşamda yeni anlam ve amaçlar bulmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, grup terapisi, bireylerin kayıpla başa çıkma sürecinde yaşadıkları ortak duyguları ve deneyimleri paylaşmaları için bir ortam sunar. Böylece katılımcılar yalnız olmadıklarını hisseder.

**Destek Gruplarının Rolü:** Destek grupları, özellikle gönüllü katılıma dayalı olduğundan, benzer kayıplar yaşayan bireyler için özel bir dayanışma hissi oluşturur. Kachadourian ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, destek gruplarının katılımcıların duygusal iyileşme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve yas sürecinin sosyal yönlerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Destek grupları, katılımcılara duygusal ifade, karşılıklı destek ve yas sürecinde ortak stratejilerin paylaşımı yoluyla iyileşme yolunda ilerlemeleri için gerekli araçları sunar.

Grup terapisi ve destek grupları, yas terapisi bağlamında, bireylerin kayıp sonrası duygusal iyileşme sürecinde yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için değerli araçlardır. Bu gruplar, katılımcılara empati, anlayış ve ortak deneyimlerin paylaşılmasını sağlayarak, yas sürecinde kendilerini daha az yalnız ve daha desteklenmiş hissetmelerine olanak tanır. Bu nedenle, grup terapisi ve destek grupları, yas sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesinde kritik bir öneme sahiptir.

### **Toplumsal ve Kültürel Boyutlar**

Ayrılık ve yas, insan yaşamının evrensel ve kaçınılmaz deneyimleri arasında yer alır. Ancak bu deneyimlerin nasıl yaşandığı ve ifade edildiği, bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bağlamlara göre büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Toplumsal normlar, kültürel değerler, ritüeller ve toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin yasla başa çıkma biçimlerini şekillendirerek, duygusal süreçlerin yönünü belirler. Bu çalışma, ayrılık ve yasin toplumsal ve kültürel boyutlarını ele alarak, kültürlerarası farklılıkların bu süreci nasıl farklılaştırdığını da ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Toplumsal ve Kültürel Normların Yas Üzerindeki Etkisi:** Toplamlar, bireylerin yas sürecini nasıl yaşaması ve duygularını ne şekilde ifade etmesi gerektiği konusunda çeşitli normlara ve beklentilere sahiptir. Batı toplumlarında yasin daha çok bireysel ve özel bir deneyim olarak yaşandığı, duyguların

kamuya açık biçimde ifade edilmesinin ise çoğunlukla sınırlandığı söylenebilir. Buna karşılık, Doğu toplumlarında yasın daha toplumsal bir deneyim olarak yaşandığı, duyguların ise toplum içinde açıkça gösterilmesinin daha kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir.

*Kültürel Ritüellerin Rolü:* Kültürel ritüeller, yas sürecinde bireylere hem anlam kazandıran hem de sosyal destek sunan önemli araçlardır. Turner ve Turner (1978), ritüellerin toplumsal dayanışmayı teşvik ettiği ve bireyler arasında duygusal bağların kurulmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin, Meksika’da kutlanan *Día de los Muertos* (Ölümler Günü) veya Hindistan’daki *Pitri Paksha*, kaybedilen sevdiklerin anısını yaşatmak ve yas sürecini anlamlandırmak amacıyla düzenlenen kültürel ritüellerdir. Gana’daki Akan halkının kapsamlı cenaze törenleri ya da Bali’deki Hindu uygulamaları da benzer şekilde, kaybın hem bireysel hem toplumsal düzeyde işlenmesine olanak tanır.

*Toplumsal Cinsiyet ve Yas:* Yas sürecinin deneyimlenme biçimi, yalnızca kültürel normlardan değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinden de etkilenmektedir. Doka (2002), erkeklerin ve kadınların yas tutma biçimlerinde önemli farklılıklar olabileceğini ve bu farkların toplumsal beklentilerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Erkekler genellikle duygularını bastırma eğilimindeyken, kadınlar duygusal ifade konusunda daha fazla özgürlük ve toplumsal kabul görür. Bu durum, bireyin yas sürecini nasıl deneyimlediğine dair önemli bir farklılık yaratır.

*Kültürlerarası Farklılıklar ve Yas:* Eisenbruch (1984), “kültürel yas” kavramını ortaya koyarak, yasın sadece bireysel bir psikolojik süreç değil, aynı zamanda kültürel bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Yas tutma biçimleri, bazı kültürlerde yüksek düzeyde toplumsal destek, kolektif törenler ve ritüellerle şekillenirken, bazı toplumlarda daha içe dönük ve bireysel olarak yaşanır. Bu farklılıklar, kültürel bağlamın bireylerin yasla başa çıkma becerilerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

*Kültürlerarası Anlayışın Önemi:* Yasla başa çıkmada etkili destek sağlanabilmesi için terapötik süreçlerin kültürel duyarlılıkla yürütülmesi büyük önem taşır. Hollan (2000), terapistlerin bireylerin kültürel geçmişini ve inanç sistemlerini dikkate alarak müdahalelerde bulunmalarının, destekleyici süreci güçlendirdiğini belirtmiştir. Kültürlerarası empati, yalnızca daha etkili bir terapi ortamı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kendisini daha iyi ifade edebilmesini ve anlaşılmış hissetmesini sağlar.

Ayrılık ve yas, tüm toplumlarda yaşanan ortak deneyimler olmakla birlikte, bu süreçlerin ifade ediliş biçimleri kültürel farklılıklara göre değişiklik gösterir. Kültürel normlar, inanç sistemleri, ritüeller ve toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin yas sürecindeki tutumlarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer alır. Bu bağlamda, kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık, yalnızca bireyin yasla başa çıkma sürecini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda terapötik müdahalelerin etkinliğini artırır. Yasın bireysel bir acı olduğu kadar toplumsal bir deneyim olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve dikkate alınması, daha kapsayıcı ve duyarlı yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlar.

**Toplumsal Destek Sistemlerinin Önemi:** Ayrılık ve yas bağlamında toplumsal destek sistemlerinin önemi, bireylerin kayıpla başa çıkma sürecinde kritik bir faktördür. Toplumsal destek, aile, arkadaşlar, meslektaşlar, destek grupları ve topluluk organizasyonlarından alınan duygusal bilgi ve pratik yardımı içerir. Bu destek sistemleri, bireylerin yas sürecinde hissettikleri yalnızlığı azaltır, duygusal iyileşmeyi destekler ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkma kapasitesini artırır.

**Toplumsal Destek ve Duygusal İyileşme:** Toplumsal destek, duygusal iyileşmenin temel taşlarından biridir. Stroebe ve Schut (1999) tarafından yapılan çalışmada, yas sürecinde toplumsal destek almanın bireylerin stresle başa çıkma becerilerini artırdığını ve depresyon riskini azalttığını göstermiştir. Destekleyici ilişkiler, bireyin kaybı hakkında konuşmasına, duygularını ifade etmesine ve yasin getirdiği duygusal yükü yönetmesine yardımcı olur.

**Toplumsal Destek Sistemlerinin Çeşitliliği:** Toplumsal destek sistemleri, bireylerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde çeşitlilik gösterir. Helgeson ve Cohen (1996), bu destek sistemlerinin hem psikolojik hem de fiziksel sağlık üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu sistemler; formal destek gruplarından, yakın arkadaş ve aile gibi informal ilişki ağlarına kadar uzanarak, bireylerin yas sürecinde karşılaştıkları özel zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak çeşitli kaynaklar sağlar.

**Kültürel Faktörler ve Toplumsal Destek:** Kültürel faktörler, toplumsal destek sistemlerinin nasıl işlediğini ve bireyler tarafından nasıl algılandığını etkileyebilir. Kağıtçıbaşı ve Berry (1989) tarafından yapılan çalışmada, bağımlı ve bağımsız toplumlar arasında toplumsal destek sistemlerinin algılanışı ve kullanımı konusunda önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bazı kültürlerde aile ve geniş aile üyeleri, yas sürecindeki temel destek kaynağı olabilirken, diğer kültürlerde arkadaşlar ve destek grupları daha büyük bir rol oynayabilir.

**Toplumsal Destek ve Uzun Vadeli Adaptasyon:** Toplumsal destek, bireylerin kayıpla uzun vadeli adaptasyonunu destekler. Norris ve Kaniasty (1996) tarafından yapılan çalışmada, büyük ölçekli travmalar ve felaketler sonrasında toplumsal destek sistemlerinin bireylerin psikolojik iyileşmesi ve toplulukların yeniden yapılanması üzerindeki kritik etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde, yas sürecinde toplumsal destek, bireylerin yeni bir normaliteye uyum sağlamalarına ve hayatlarını yeniden yapılandırmalarına yardımcı olur.

Toplumsal ve kültürel faktörlerin etkisi altında şekillenen toplumsal destek sistemleri, ayrılık ve yas bağlamında bireyler için vazgeçilmez bir iyileşme kaynağıdır. Bu destek sistemleri, duygusal iyileşmeyi hızlandırır, bireylerin kayıpla başa çıkmalarına yardımcı olur ve uzun vadeli adaptasyon süreçlerinde kritik bir rol oynar. Kültürel farklılıkların anlaşılması ve saygı duyulması, toplumsal destek sistemlerinin etkinliğini artırabilir ve bireylerin yas sürecinde daha sağlıklı bir şekilde ilerlemelerine olanak tanır.

## Ayrılık ve Yas Üzerine Güncel Yaklaşımlar ve Araştırmalar

Ayrılık ve yas üzerine güncel araştırmalar, bu deneyimlerin daha iyi anlaşılması ve etkili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşır. Psikolojik, sosyal ve nörobilimsel boyutları kapsayan bu çalışmalar, bireylerin kayıpla başa çıkma süreçlerine ışık tutmakta ve destekleyici stratejiler geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Son yıllarda ortaya konan multidisipliner yaklaşımlar ve yeni teorik çerçeveler ise, yas sürecini daha derinlemesine anlamamıza ve bireylere bu zorlu süreçte daha etkili şekilde yardımcı olmamıza olanak tanır.

*Nörobilimsel Perspektifler:* Yasın nörobilimsel temellerine dair araştırmalar, kayıp sonrası ortaya çıkan duygusal ve bilişsel süreçlerin beyinle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. O'Connor ve diğerlerinin (2008, 2019) çalışmalarında, yasın özellikle duygusal işleme, bellek ve düzenleme ile ilişkili beyin bölgelerini etkilediği belirtilmiştir. Bu bulgulara göre, nörobilimsel temelli terapi teknikleri yas terapisinde kullanılabilecek müdahalelerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

*Pozitif Psikoloji ve Yas:* Pozitif psikoloji, yas sürecindeki bireylerin güçlü yönlerini ve dayanıklılıklarını vurgulayan bir yaklaşımdır. Tedeschi ve Calhoun (2004) tarafından geliştirilen posttravmatik büyüme teorisi, bireylerin travmatik olaylardan sonra nasıl kişisel büyüme yaşayabileceklerini inceler. Bu teori, yas sürecindeki bireylere odaklanarak, kayıptan sonra yaşamda yeni anlamlar ve amaçlar bulmalarına yardımcı olacak stratejiler sunar.

*Psikolojik Dayanıklılık ve Yas:* Psikolojik dayanıklılık, yas sürecinde önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Bonanno ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin kayıpla başa çıkma kapasitelerinde büyük farklılıklar olduğunu ve bazı bireylerin doğal dayanıklılık mekanizmaları sayesinde yas süreçlerinden daha hızlı iyileşebildiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, yas müdahalelerinin bireyselleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

*Kültürlerarası Yaklaşımlar:* Yas süreci, kültürden bağımsız düşünülemez. Eisenbruch (1984), farklı toplumların yas tutma biçimlerinin, inanç sistemleri ve sosyal normlarla şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, terapistlerin kültürel duyarlılık geliştirmesi, bireylerin ihtiyaçlarına uygun destek sağlanabilmesi açısından büyük önem taşır. Kültürlerarası anlayış, bireylerin kaybı nasıl deneyimlediğini ve ifade ettiğini kavramada önemli bir araçtır.

*Sosyal Medya ve Yas:* Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte sosyal medya, yasın ifade edilme biçimlerini dönüştürmüştür. Bireylerin kayıplarını sosyal medya aracılığıyla anabildikleri, topluluk desteği bulabildikleri ve dijital yas ritüelleri oluşturabildikleri söylenebilir. Özellikle yalnızlığın arttığı dönemlerde, sosyal medya araçları önemli bir destek alanı haline gelmektedir.

Ayrılık ve yas üzerine yürütülen güncel araştırmalar; nörobilimsel temeller, psikolojik dayanıklılık,

pozitif psikoloji, kültürlerarası yaklaşımlar ve dijital yas ifadeleri gibi farklı alanları bir araya getirerek, bu sürecin karmaşıklığını ve bireyselliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu çok yönlü yaklaşımlar, yas yaşayan bireylere daha kapsayıcı, duyarlı ve etkili destek yaklaşımlarının geliştirilmesini mümkün kılmaktadır.

**Alternatif Terapi Yöntemleri:** Ayrılık ve yas terapisi özelinde alternatif terapi yöntemleri, geleneksel terapötik yaklaşımların yanı sıra bireylerin kayıp ve ayrılıkla başa çıkma süreçlerini desteklemek için kullanılan yenilikçi ve tamamlayıcı yöntemlerdir. Bu alternatif yöntemler, bireylerin duygusal iyileşmesine katkıda bulunmak, yas sürecindeki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak ve yaşamda yeni anlamlar bulmalarını teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır.

**Sanat Terapisi:** Sanat terapisi, bireylerin yaratıcı ifade yoluyla duygularını işlemelerine olanak tanıyan bir alternatif terapi yöntemidir. Malchiodi (2005) tarafından yapılan çalışmada, sanat terapisinin, yas tutan bireylerin kayıpla ilişkili duygularını anlamlandırma ve ifade etme süreçlerinde etkili bir araç olabileceğini göstermiştir. Resim, heykel, müzik ve dans gibi sanatsal faaliyetler, bireylerin ifade edilmemiş duyguları keşfetmelerine ve yas sürecindeki duygusal iyileşmeyi teşvik etmelerine yardımcı olur.

**Hayvan Destekli Terapi:** Hayvan destekli terapi, özellikle evcil hayvanlarla yapılan etkileşimlerin, yas tutan bireylerin duygusal iyileşmesine katkıda bulunabileceği fikrine dayanır. Evcil hayvanların sahiplerine duygusal destek sağladığı ve yas sürecinde yalnızlık hissini azalttığı söylenebilir. Hayvanların varlığı, bireylerin stres ve kaygı düzeylerini azaltabilir ve duygusal rahatlama sağlayabilir.

**Doğa Tabanlı Terapi:** Doğa tabanlı terapi, bireylerin doğa ile etkileşime geçmeleri ve bu sürecin yarattığı iyileştirici etkilerden faydalanmaları üzerine kuruludur. Kaplan ve Kaplan (1989) tarafından geliştirilen Dikkat Restorasyon Teorisi, doğanın bireylerin zihinsel yorgunluğunu azalttığını ve dikkat kapasitelerini iyileştirdiğini öne sürer. Doğa yürüyüşleri, bahçecilik aktiviteleri ve vahşi yaşam ile etkileşim, yas tutan bireylerin duygusal iyileşmesine katkıda bulunabilir.

**Mindfulness:** Mindfulness uygulamaları, bireylerin şu anki ana odaklanmalarını ve içsel deneyimlerini yargılamadan kabul etmelerini sağlayarak yas sürecinde önemli bir destek sunar. Kabat-Zinn (1990) çalışmasında mindfulness, stres, kaygı ve depresyon semptomlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu uygulamalar, yas tutan bireylerin duygusal acılarıyla barışık bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Ayrılık ve yas terapisi özelinde alternatif terapi yöntemleri, geleneksel terapötik yaklaşımlara değerli tamamlayıcılar sunar ve bireylerin kayıp ve ayrılık süreçlerindeki duygusal iyileşmelerine katkıda bulunur. Sanat terapisi, hayvan destekli terapi, doğa tabanlı terapi, mindfulness gibi yöntemler, yas tutan bireylere çeşitli yollarla destek sağlar, duygusal ifadeyi teşvik eder ve yaşamda yeni anlamlar bulmalarına

yardımcı olur. Bu alternatif yaklaşımlar, yas sürecinin çok yönlü doğasını ve bireysel ihtiyaçların çeşitliliğini yansıtarak, daha kapsayıcı ve bütüncül bir iyileşme deneyimi sunar.

## SONUÇ

**Ayrılık ve Yasla Başa Çıkmanın Önemi:** Ayrılık ve yasla sağlıklı bir şekilde başa çıkmak, bireylerin psikolojik sağlığı ve genel yaşam kalitesi üzerinde derin etkiler yaratır. Kayıp, yaşamın doğal bir parçası olsa da yas süreci kişiden kişiye farklılık gösterir ve herkes bu süreci kendi hızında yaşar. Bu süreci etkili şekilde yönetmek, duygusal iyileşmeyi destekler, uzun vadede psikolojik sorunların önlenmesine yardımcı olur ve bireyin yaşam kalitesini yükseltir.

*Yasla Başa Çıkmanın Psikolojik Sağlık Üzerindeki Etkisi:* Yasla başa çıkma süreci, bireyin duygusal ve psikolojik sağlığı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bonanno ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, esneklik ve uyumun yas sürecindeki bireylerin psikolojik iyileşmesi üzerinde pozitif etkileri olduğunu göstermiştir. Sağlıklı yasla başa çıkma mekanizmaları geliştirmek, depresyon ve kaygı gibi durumların önlenmesine yardımcı olabilir.

*Sosyal Destek ve Yasla Başa Çıkma:* Sosyal destek, ayrılık ve yasla başa çıkma sürecinde kritik bir faktördür. Stroebe ve Schut (1999) tarafından yapılan çalışmada, yakın ilişkilerin ve topluluk desteğinin, yas tutan bireylerin duygusal iyileşmesini desteklediğini ortaya koymuştur. Arkadaşlar, aile üyeleri ve destek gruplarından alınan destek, yas sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

*Kültürel Perspektifler ve Yasla Başa Çıkma:* Kültürel faktörler, ayrılık ve yasla başa çıkma süreçlerini büyük ölçüde etkileyebilir. Farklı kültürlerin yas tutma ve ifade etme şekillerinin çeşitliliği söylenebilir. Kültürel normlar ve gelenekler, bireylerin kayıpla başa çıkma yöntemlerini ve yas tutma pratiklerini şekillendirir.

*Yasla Başa Çıkma Stratejileri ve Teknikleri:* Yasla başa çıkma stratejileri, bireylerin kayıp sonrası duygusal dengelerini yeniden kazanmalarına yardımcı olabilir. Worden (2009) tarafından önerilen yasla başa çıkma stratejileri arasında duyguları ifade etme, kaybı anlamlandırma ve yeni bir yaşam düzeni oluşturma yer alır. Bu teknikler, bireyin yas sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasına ve duygusal iyileşmeyi teşvik etmesine yardımcı olur.

Ayrılık ve yasla başa çıkmanın önemi, bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik iyileşmesi için temel bir gerekliliktir. Sağlıklı başa çıkma mekanizmaları ve sosyal destek sistemlerinin kullanımı, bireylerin kayıp sonrası yaşamla uyum sağlamalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olur. Kültürel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların dikkate alınması, etkili yas desteği ve müdahalelerin tasarlanmasında önemlidir. Bu, ayrılık ve yas konusunda bireylere daha kapsamlı ve duyarlı bir destek sunulmasını sağlar.

**Terapinin Rolü ve Geleceğe Bakış:** Ayrılık ve yasla başa çıkmada terapinin rolü, bireylerin kayıp deneyimlerinden sağlıklı bir şekilde iyileşmelerine yardımcı olmakta yadsınamaz bir öneme sahiptir. Terapi, yas tutan bireylere duygusal destek sunmanın yanı sıra, kayıpla başa çıkma stratejileri geliştirmelerine ve kayıptan kaynaklanan duygusal yükü işlemelerine olanak tanır. Bu süreç, bireylerin kayıp sonrası yaşamlarını yeniden yapılandırmalarına ve geleceğe umutla bakmalarına yardımcı olur.

*Terapinin Rolü:* Terapi, yas sürecinde bireylerin yaşadıkları duygusal dalgalanmaları anlamalarına ve sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Yas terapisinin, kaybın anlamını keşfetme ve bireyin yaşamındaki yeni rolleri kabul etme sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Terapi, aynı zamanda, yas tutan bireylerin yalnızlık hissini azaltmaya ve sosyal destek ağlarını güçlendirmeye de katkıda bulunur.

*Yasla Başa Çıkma Stratejileri:* Terapi, bireylere yasla başa çıkma stratejileri sunarak, onların kayıpla ilgili duygusal acılarıyla başa çıkmalarını ve yaşamda yeni bir anlam bulmalarını sağlar. Stroebe ve Schut (1999) tarafından geliştirilen çift işlem modeli, yas tutan bireylerin kayıp ve yaşam arasında dengeli bir şekilde ileri geri hareket etmelerini önerir, bu da duygusal iyileşme ve adaptasyon sürecini destekler.

*Geleceğe Bakış:* Yasla ilgili araştırmaların ve terapi yaklaşımlarının geleceği, bireylerin kayıp deneyimlerini daha iyi anlamak ve desteklemek için sürekli yenilikler ve gelişmeler sunmaktadır. Dijital teknolojilerin yükselişi, çevrimiçi terapi ve destek gruplarının daha erişilebilir hale gelmesini sağlamıştır, bu da pandemi gibi zor zamanlarda bile bireylere destek sunma kapasitesini artırmıştır (Hooghe, 2020). Ayrıca, kültürlerarası yas anlayışının derinleştirilmesi, terapistlerin çeşitli kültürel arka planlara sahip bireylere daha duyarlı ve etkili müdahaleler sunmalarına olanak tanır.

Terapinin ayrılık ve yasla başa çıkmadaki rolü, bireylerin bu zorlu süreçlerden sağlıklı bir şekilde geçmeleri için vazgeçilmez bir destektir. Gelecekte, terapi pratikleri ve araştırmaları, bireysel ihtiyaçları daha iyi anlama ve karşılama, kültürel duyarlılığı artırma ve dijital platformları etkili bir şekilde kullanma yönünde ilerlemeye devam edecektir. Bu yenilikler ve gelişmeler, yas tutan bireylerin duygusal iyileşmelerini destekleyecek ve onlara daha umutlu bir geleceğe adım atmalarına yardımcı olacak önemli kaynaklar sunmaktadır.

### **Genel Bir Değerlendirme**

Ayrılık ve yas, bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri en zorlu ve derin etkileri olan deneyimler arasında yer alır. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, duygusal iyileşmeyi desteklerken bireylerin genel yaşam kalitesini de önemli ölçüde artırabilir. Güncel araştırmalar, yas sürecinin daha iyi anlaşılması ve etkili destek mekanizmalarının geliştirilmesi için multidisipliner bir yaklaşımın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, kültürel faktörler ve terapötik müdahaleler, yasla başa çıkma sürecinde öne çıkan temel unsurlardır. Neimeyer ve arkadaşları (2014), yas

terapisinin bireylerin kaybı anlamlandırmalarında kritik bir rol oynadığını vurgularken, Bonanno ve diğerleri (2004), çalışmalarında psikolojik esnekliğin ve uyum yeteneğinin iyileşme sürecine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, teknolojinin gelişimiyle birlikte sosyal medya ve dijital platformların yas süreci üzerindeki etkisi de araştırmalara konu olmuştur. Bu platformların yas tutan bireyler için yeni ve anlamlı destek alanları sunduğu söylenebilir. Özellikle yalnızlık hissinin arttığı dönemlerde, dijital ortamlar bireylerin yaslarını ifade etmeleri ve sosyal destek bulmaları açısından önemli bir işlev görmektedir. Geleneksel terapi yöntemlerinin yanı sıra alternatif terapötik yaklaşımlar da yas sürecinde bireylere değerli katkılar sunmaktadır. Sanat terapisi, hayvan destekli terapi, doğa temelli terapi, mindfulness gibi uygulamalar, duygusal ifadenin kolaylaştırılmasına ve bireyin içsel dengeyi yeniden kurmasına yardımcı olur. Malchiodi (2005) ve Kabat-Zinn (1990), bu yaklaşımların yas sürecindeki bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, ayrılık ve yas üzerine yapılan ileri araştırmalar, bu alanın sürekli geliştiğini ve bireylerin yaşadığı kayıplara daha kapsamlı, kültürel olarak duyarlı ve kişiselleştirilmiş müdahalelerle yanıt verilmesi gerektiğini göstermektedir. Nörobilimsel bulgular, pozitif psikoloji yaklaşımları, kültürlerarası farkındalık ve dijitalleşmenin sunduğu yeni olanaklar, yas sürecini daha iyi anlamaya ve bireylere daha etkili destek sunmaya katkıda bulunmaktadır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırmanın, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığı yazar(lar) tarafından beyan edilmiştir. Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik ilkelere uygun olarak yürütülmüş, araştırma ve yayın etiğine riayet edilmiştir.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yalnızca yazarın vefat etmesinden kaynaklı olarak makalenin yayın öncesi son okumasını Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI gerçekleştirmiştir.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazar, çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanması ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışma kapsamında özgün ampirik veri toplanmamıştır. Analizler, halihazırda erişilebilir olan mevcut belgeler/araştırmalar üzerinden yürütülmüştür.

**KAYNAKÇA**

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bassett, J. F. (2007). Psychological defenses against death anxiety: Integrating Terror Management Theory and Firestone's Separation Theory. *Death Studies*, 31(8), 727-750. DOI: 10.1080/07481180701490628
- Beck, A. T. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond. New York, NY: Guilford Press.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Moore, K. A., Craighead, W. E., Herman, S., Khatri, P., ... & Krishnan, K. R. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159(19), 2349-2356. DOI: 10.1001/archinte.159.19.2349
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 511-535. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526
- Bonanno, G. A., Wortman, C. B., Lehman, D. R., Tweed, R. G., Haring, M., Sonnega, J., Carr, D., & Nesse, R. M. (2004). Resilience to loss and chronic grief: A prospective study from preloss to 18-months postloss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1150-1164.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Volume I: Attachment. New York: Basic Books.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). Loneliness: Human nature and the need for social connection. New York, NY: W.W. Norton ve Company.
- Doka, K. J. (Ed.). (2002). Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice. Champaign, IL: Research Press.
- Eisenbruch, M. (1984). Cross-cultural aspects of bereavement: A conceptual framework for comparative analysis. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 8(3), 283-309. <https://doi.org/10.1007/BF00055172>
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1998). Airport separations: A naturalistic study of adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1198-1212. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1198>
- Greenberg, L. S. (2002). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10447-000>
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (1997). Working with emotions in psychotherapy. New York, NY: Guilford Press.
- Guilford Press. Bonanno, G. A., Wortman, C. B., & Nesse, R. M. (2004). Prospective patterns of resilience and maladjustment during widowhood. *Psychology and Aging*, 19(2), 260-271. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.260>
- Helgeson, V. S., & Cohen, S. (1996). Social support and adjustment to cancer: Reconciling descriptive, correlational, and intervention research. *Health Psychology*, 15(2), 135-148. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.15.2.135>

- Hollan, D. (2000). Constructivist models of mind, contemporary psychoanalysis, and the development of culture theory. *American Anthropologist*, 102(3), 538-550. DOI:10.1525/aa.2000.102.3.538
- Holland, J. M., & Neimeyer, R. A. (2011). Separation and traumatic distress in prolonged grief: The role of cause of death and relationship to the deceased. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(2), 254-263. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9214-5>
- Holmes, T. H. (1993). Life after loss: The lessons of grief. London: Souvenir Press.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York, NY: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. New York, NY: Hyperion.
- Kağıtçıbaşı, C., & Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.40.020189.002425>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). The experience of nature: A psychological perspective. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kübler-Ross, E. (1969). On Death and Dying. New York: Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (2005). Expressive therapies. New York, NY:
- Manicavasagar, V., Silove, D., Marnane, C., & Wagner, R. (2009). Adult attachment styles in panic disorder with and without comorbid adult separation anxiety disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(2), 167-172. DOI: 10.1080/00048670802607139
- Mikulincer, M., Florian, V., Birnbaum, G., & Malishkevich, S. (2002). The death-anxiety buffering function of close relationships: Exploring the effects of separation reminders on death-thought accessibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), 287-299. <https://doi.org/10.1177/0146167202286001>
- Neimeyer, R. A. (2000). Searching for the meaning of meaning: Grief therapy and the process of reconstruction. *Death Studies*, 24(6), 541-558. <https://doi.org/10.1080/07481180050121480>
- Neimeyer, R. A. (2001). Meaning reconstruction ve the experience of loss. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10397-000>
- Norris, F. H., & Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498-511. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.498>
- O'Connor, M. F., Wellisch, D. K., & Stanton, A. L. (2008). Craving love? Enduring grief activates brain's reward center. *NeuroImage*, 42(2), 969-972. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2008.04.256
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Sable, P. (1995). Attachment theory and post-traumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 8(1), 89-109
- Sbarra, D. A. (2006). Predicting the onset of emotional recovery following nonmarital relationship

- dissolution: Survival analyses of sadness and anger. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 298-312. <https://doi.org/10.1177/0146167205280913>
- Sbarra, D. A., & Hazan, C. (2008). Coregulation, dysregulation, self-regulation: An integrative analysis and empirical agenda for understanding attachment, separation, loss, and recovery. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 141-167. DOI: 10.1177/1088868308315702
- Shear, M. K., Simon, N., Wall, M., Zisook, S., Neimeyer, R., Duan, N., Reynolds, C., Lebowitz, B., Sung, S., & Ghesquiere, A. (2011). Complicated grief and related bereavement issues for DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28(2), 103-117. DOI: 10.1002/da.20780
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971-980. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.971>
- Stroebe, M. S., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23(3), 197-224. <https://doi.org/10.1080/074811899201046>
- Stroebe, M., Schut, H., & Boerner, K. (2017). Cautioning health-care professionals: Bereaved persons are misguided through the stages of grief. *Omega - Journal of Death and Dying*, 74(4), 455-473. DOI: 10.1177/0030222817691870
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2005). Attachment in coping with bereavement: A theoretical integration. *Review of General Psychology*, 9(1), 48-66. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.1.48>
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *Lancet*, 370(9603), 1960-1973. DOI: 10.1016/S0140-6736(07)61816-9
- Tashiro, T. Y., & Frazier, P. (2003). 'I'll never be in a relationship like that again': Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships*, 10(1), 113-128. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00039>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. DOI: 10.1007/BF02103658
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01)
- Turner, V., & Turner, E. (1978). Image and pilgrimage in Christian culture. New York, NY: Columbia University Press.
- White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York, NY: W. W. Norton ve Company.
- Worden, J. W. (2009). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner (4th ed.). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). The theory and practice of group psychotherapy (5th ed.). New York, NY: Basic Books.
- Zisook, S., & Shear, K. (2009). Grief and bereavement: What psychiatrists need to know. *World Psychiatry*, 8(2), 67-74. oi: 10.1002/j.2051-5545.2009.tb00217.x

## Matematik Eğitiminde Değer Aktarımı: Eğitsel Medya İçeriği ve Matematik Öğretim Programının Karşılaştırmalı İncelemesi

Betül DEMİRCİ<sup>1</sup>, Atilla ÖZDEMİR<sup>2</sup>

### Özet

Matematik eğitimi, sadece bilişsel becerilerin gelişimine katkı sunmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin toplumsal ve ahlaki değerleri içselleştirmelerine olanak tanıyan bir öğrenme alanıdır. Günümüzde medya içerikleri, özellikle çocuklara yönelik televizyon programları, değerler eğitimi açısından önemli bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Sihirli Matematik TV Programı'nda yer alan değersel unsurların, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programında tanımlanan kök değerlerle ne ölçüde örtüştüğünü belirlemektir. Araştırmanın kuramsal temeli değerler eğitimi, medya destekli öğrenme ve problem çözmenin eğitsel ve değersel boyutlarına dayanmaktadır. Nitel araştırma desenine sahip çalışmada, söylem analizi ve doküman analizi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veriler, 2018–2021 yılları arasında yayımlanan Sihirli Matematik TV Programı'nın 20 bölümüne ait transkriptler ile 2024 öğretim programının değerler listesi ve öğrenme çıktılarından elde edilmiştir. Kodlama süreci, öğretim programındaki kök değerler temel alınarak yürütülmüştür. Analiz sonuçları, programda en sık vurgulanan değerlerin “saygı”, “sorumluluk” ve “sabır” olduğunu; ayrıca “çalışkanlık”, “dostluk”, “estetik” ve “mütevazılık” gibi değerlerin dolaylı biçimde işlendiğini ortaya koymuştur. TV programının, yeni öğretim programından önce yayınlanmış olmasına rağmen, değersel açıdan güncel programla önemli örtüşmeler gösterdiği görülmüştür. Ancak bu tarihsel farklılık, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, medya içeriklerinin matematik öğretiminde değersel kazanımları destekleyecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, değerler eğitimi, söylem analizi, doküman analizi.

## Value Transmission in Mathematics Education: A Comparative Analysis of Educational Media Content and the Mathematics Curriculum

### Abstract

Mathematics education not only contributes to the development of cognitive skills but also serves as a learning domain that enables students to internalize social and moral values. Nowadays, media content—especially television programs aimed at children—has become an important tool in value education. In this context, the aim of this study is to determine the extent to which the value elements present in the Magical Mathematics TV Program align with the core values defined in the mathematics curriculum of the 2024 Century of Türkiye Maarif Model. The theoretical basis of the research is grounded in value education, media-supported learning, and the educational and moral dimensions of problem-solving. This study, which adopts a qualitative research design, uses both discourse analysis and document analysis methods. The data were obtained from transcripts of 20 episodes of the Magical Mathematics TV Program broadcast between 2018 and 2021, as well as from the list of values and learning outcomes in the 2024 curriculum. The coding process was carried out based on the core values specified in the curriculum. The analysis results revealed that the most frequently emphasized values in the program were “respect”, “responsibility”, and “patience.” Additionally, values such as “diligence”, “friendship”, “aesthetic appreciation”, and “modesty” were addressed indirectly. Although the TV program was produced before the new curriculum, it was found to significantly align with the current program in terms of values. However, this chronological discrepancy is considered one of the limitations of the study. As a result, it is recommended that media content be structured in a way that supports value acquisition in mathematics education.

**Keywords:** Mathematics education, values education, discourse analysis, document analysis.

<sup>1</sup> Lisansüstü Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik Eğitimi, [bdbetuldemirci@gmail.com](mailto:bdbetuldemirci@gmail.com)

<sup>2</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Matematik Eğitimi, [atimaths06@gmail.com](mailto:atimaths06@gmail.com)

## GİRİŞ

Matematik, bireyin analitik düşünme yeteneğini geliştiren, problem çözme becerilerini destekleyen ve yaşam boyu karşılaştacağı durumları bilimsel ve sistematik bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayan temel bir disiplindir. Günümüz eğitim anlayışı, matematiğin sadece bilişsel boyutunu değil, aynı zamanda etik ve toplumsal değerlerle bütünleşmiş bir yaklaşımla sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024). Eğitim, bireyin bilgiye ulaşmasının yanı sıra, içinde yaşadığı toplumda faydalı, sorumluluk sahibi ve iyi bir birey haline gelmesini de amaçlamaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Bu amaçla, gelecek nesillerin eğitim sürecinde toplumun mevcut değerlerini benimsemesi ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarması, eğitim sürecinin temel sorumluluklarından biri olarak görülmektedir (Çimen, 2023; Ergün, 1994; Gündüz & Özışık, 2023). Öğretim programları, okullar ve öğretmenlerin yanı sıra teknolojik araçların da değerlerin içselleştirilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Aşıcı ve Dede, 2019; Dede, Marschall ve Clarkson, 2024).

Değerler, toplum tarafından kabul gören ve bireyin yaşamına yön veren, soyut norm ve tutumlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akar, 2017). Değerler eğitimi, bireylerin etik ve sosyal değerleri içselleştirmesini ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını hedefleyen sistemli bir süreçtir (Ceylan-Dadakoğlu, Özdemir ve Dadakoğlu, 2023; Dede, Marschall ve Clarkson, 2024; Kaya ve Özdemir, 2019). Türkiye’de 2017 yılından itibaren değerler eğitimi, kök değerler kapsamında matematik dersi de dâhil olmak üzere tüm öğretim programlarında önemli bir bileşen olarak yer almaya başlamıştır (MEB, 2017). 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında matematik öğretim programında adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, estetik, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2024).

Matematik eğitimi ile değerler eğitiminin entegrasyonu, öğrenme süreçlerine derinlik katmakta ve öğrencilerin matematiği anlamlı biçimde içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bishop, 1999; Seah ve Bishop, 2000). Matematiksel problem çözme süreci, bireylere adalet, sabır, iş birliği ve etik değerler gibi temel değerleri kazandırabilmektedir (Bishop, 1999). Thomas Lickona (1991), karakter eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında sabır, azim ve sorumluluk gibi değerleri geliştirmelerinin önemini vurgulamıştır (Özkaya & Duru, 2020). Matematiksel problem çözme de benzer şekilde, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra etik ve sosyal değerlerini de harekete geçiren bir süreçtir. Öğrenciler, karmaşık problemlerle uğraşırken sebat etmeyi, hatalarından ders çıkarmayı ve iş birliği yaparak çözüme ulaşmayı öğrenirler. Bu süreçte, doğru ve dürüst olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma ve ortak bir amaca ulaşmak için sorumluluk alma gibi değerler doğal bir şekilde pekişir.

Alan Bishop (1988) ise matematiğin kültürel bir fenomen olduğunu ve farklı kültürlerin matematiksel düşünme biçimlerinin kendi değer sistemlerini yansıttığını belirtmiştir. Problem çözme, bu

kültürel değerlerin matematik aracılığıyla aktarıldığı temel alanlardan biridir. Örneğin, bir problemi çözerken kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, farklı bakış açlarına duyarlılığı; çözüm sürecindeki iş birliği, dayanışma ve sorumluluk değerlerini; elde edilen sonucun doğruluğu ise dürüstlük ve titizlik değerlerini ön plana çıkarır. Dolayısıyla, matematik eğitiminde problem çözme, sadece bir beceri kazandırma aracı olmaktan öte, öğrencilerin değerler sistemini zenginleştiren ve onları topluma duyarlı bireyler olarak yetiştiren güçlü bir pedagojik yaklaşımdır.

Günümüzde medya, özellikle çocuklara yönelik televizyon programları, eğitimin ve değer aktarımının önemli bir aracı haline gelmiştir. Görsel ve işitsel içerikler aracılığıyla sunulan bilgiler, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini etkilemekte, değerlerin informal yollarla içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Valkenburg ve Cantor, 2001). Bu bağlamda, “Sihirli Matematik TV Programı” gibi popüler medya içerikleri, matematiksel kavramları eğlenceli ve somutlaştırıcı yöntemlerle sunarken, aynı zamanda etik ve toplumsal değerleri de aktarma potansiyeli taşımaktadır. Programın geniş bir izleyici kitlesine sahip olması ve matematik öğretim programında yer alan değerlerin aktarılması konusunda farklı ve yenilikçi bir yaklaşım sunması, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Matematiksel problem çözme süreçleri, sadece bilişsel becerileri değil, aynı zamanda sabır, azim, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi değerleri de pekiştiren önemli bir pedagojik araçtır. Sihirli Matematik TV Programında yer alan illüzyonlar, atölye çalışmaları, oyunlar, modelleme ve oyun temelli öğrenme gibi farklı matematik öğretim yöntemleri de değerler eğitimine doğrudan veya dolaylı yollarla katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir problemi çözmek için gösterilen çaba, sabır değerini; grup halinde yapılan etkinlikler iş birliği değerini; farklı çözüm yolları arayışı ise çalışkanlık ve duyarlılık değerlerini destekleyebilir. Bu çalışmada, programdaki bu tür pedagojik yaklaşımların değer aktarımındaki rolü detaylıca incelenecektir.

2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik öğretim programında adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, estetik, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel değerlerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu yeni öğretim programı, değerler eğitimine verdiği önem ve kapsamlı değer listesiyle, 2018-2021 yılları arasında yayımlanmış olan Sihirli Matematik TV Programındaki değer aktarımını analiz etmek için güncel ve uygun bir çerçeve sunmaktadır. Eski bir medya içeriğinin güncel bir programla incelenmesi, değerler eğitimindeki sürekliliği ve farklı öğrenme ortamlarındaki değer aktarımının nasıl evrildiğini anlamamıza olanak tanıyacaktır. Bu eşleştirme, medyanın eğitimdeki rolünü ve değerler eğitiminin zaman içindeki değişimini anlamak için önemli kuramsal dayanaklar sunmaktadır.

Bu çalışma, 2018-2021 yılları arasında yayımlanan Sihirli Matematik TV Programında matematik eğitimi yoluyla değer aktarımının nasıl gerçekleştiğini ve bu değerlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024)

matematik öğretim programında belirtilen temel değerlerle ne ölçüde örtüştüğünü nitel olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, programda değerlerin hangi pedagojik yaklaşımlar ve bağlamlar aracılığıyla sunulduğu da bu çalışmanın kapsamındadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın cevap aradığı alt sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sihirli Matematik TV Programı'nda hangi değerler öne çıkmaktadır?
2. Sihirli Matematik TV Programı'nda öne çıkan değerler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) matematik öğretim programında yer alan temel değerlerle ne ölçüde örtüşmektedir?
3. Sihirli Matematik TV Programı'nda değerler hangi pedagojik yaklaşımlar ve bağlamlar aracılığıyla sunulmaktadır?

### **Kavramsal Çerçeve**

Matematik eğitimi, bireyin analitik düşünme, mantıksal akıl yürütme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, etik ve toplumsal değerleri içselleştirmesinde de güçlü bir araç olarak işlev görmektedir (Bishop, 1999; Dede, Marschall ve Clarkson, 2024). Bu bağlamda, matematik sadece soyut kavramların aktarıldığı bir disiplin olmaktan öte, toplumda kabul gören değerlerin de aktarıldığı bir alan olarak kabul edilmektedir (Seah ve Bishop, 2000). Bu durum, matematik eğitiminin yalnızca bilişsel boyutla sınırlı kalmayıp, bireyin etik ve toplumsal değerlerle donatılması sürecini de kapsamı gerektiğini ortaya koymaktadır.

Değerler eğitimi, bireylerin etik ve sosyal değerleri benimseyerek içselleştirmesini, bu değerleri günlük yaşamlarında uygulamasını ve gelecek nesillere aktarmasını hedefleyen sistemli bir süreçtir (Kaya ve Özdemir, 2019; Halstead ve Taylor, 2000). Türkiye'de 2017 yılından itibaren öğretim programlarına entegre edilen değerler eğitimi, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında matematik öğretim programında adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, estetik, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel değerlerin kazandırılmasını hedeflemektedir (MEB, 2017, 2024).

### **Medya ve Değerler Eğitimi Entegrasyonu**

Günümüzde medya, özellikle çocuklara yönelik televizyon programları, eğitim ve değer aktarımı süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Medya içerikleri, geleneksel eğitim ortamlarının ötesinde, informal öğrenme kanalları aracılığıyla değerlerin içselleştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir (Buckingham, 2007; Valkenburg ve Cantor, 2001). Televizyon programları, görsel ve işitsel unsurları bir araya getirerek karmaşık kavramları basitleştirme, soyut düşünceleri somutlaştırma ve izleyicilerin duygusal bağ kurmasını sağlama potansiyeline sahiptir. Bu özellikler, değerlerin dolaylı yollarla veya açıkça sunulması için elverişli bir zemin hazırlar. Medya aracılığıyla değer aktarımı, genellikle karakterlerin

davranışları, hikâye örgüleri, diyaloglar ve sunulan problem durumları üzerinden gerçekleşir. Örneğin, bir karakterin dürüstlüğü veya iş birliği yapması, izleyiciler için bir değer somut bir örneğini teşkil edebilir (Livingstone, 2009).

Matematik eğitiminde değerlerin medya aracılığıyla aktarılması, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve matematiksel kavramları daha anlamlı bulmalarına yardımcı olabilir. Medya içerikleri, matematiğin sadece bir ders olmaktan öte, günlük yaşamın bir parçası olduğunu ve etik değerlerle nasıl bütünleşebileceğini gösterme fırsatı sunar (Kim, Won ve Lee, 2024). Bu entegrasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştirirken, aynı zamanda onların sosyal ve etik gelişimlerini de destekler (Seah ve Bishop, 2000).

### ***Sihirli Matematik TV Programında Değer Aktarımı***

Sihirli Matematik TV Programı, matematik eğitiminde değer aktarımının medya aracılığıyla nasıl gerçekleştiğine dair önemli bir örnek teşkil etmektedir. Program, illüzyon gösterileri, atölye çalışmaları ve interaktif etkinlikler gibi pedagojik yaklaşımları kullanarak matematiksel kavramları sunarken, aynı zamanda çeşitli değerleri de ön plana çıkarmaktadır. Bunlar;

- **Problem Çözme Süreçleri:** Programdaki matematiksel problemlerin çözümü, öğrencilere sabır, azim ve kararlılık gibi değerleri kazandırabilir. Bir problemin üstesinden gelmek için gösterilen çaba ve farklı çözüm yolları deneme süreci, öğrencilerin zorluklar karşısında yılmamayı öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, iş birliği gerektiren problem çözme senaryoları, takım çalışması ve karşılıklı saygı değerlerini pekiştirebilir (Dede, 2007).
- **İllüzyonlar ve Keşfetme:** Programda yer alan illüzyonlar, matematiğin sadece sayılar ve formüllerden ibaret olmadığını, aynı zamanda merak uyandıran, estetik ve yaratıcı bir yönü olduğunu gösterir. Bu durum, öğrencilerin matematiğe karşı pozitif bir tutum geliştirmelerini ve keşfetme arzusunu teşvik ederek, öğrenmeye karşı duyarlılık ve çalışkanlık değerlerini destekleyebilir.
- **Atölye Çalışmaları ve Etkinlikler:** Programdaki atölye çalışmaları ve interaktif etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak sorumluluk, düzenlilik ve paylaşım gibi değerleri deneyimlemelerine olanak tanır. Ortak bir ürün ortaya koyma süreci, dostluk ve yardımseverlik değerlerinin gelişimine katkıda bulunabilir.
- **Karakter Diyalogları ve Söylemler:** Programdaki karakterlerin diyalogları ve sunumları, değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak aktarıldığı önemli bir kanaldır. Karakterlerin birbirlerine karşı gösterdikleri saygı, empati ve yardımseverlik gibi davranışlar, izleyiciler için model teşkil eder ve bu değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olur.

Bu çalışmada, "Sihirli Matematik TV Programı"nın bu pedagojik yaklaşımlar ve içerikler aracılığıyla 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen temel değerleri nasıl aktardığı, doküman analizi ve söylem analizi yöntemleriyle detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu sayede, medyanın matematik eğitimi ve değerler eğitimi entegrasyonundaki potansiyeli somut bir örnek üzerinden ortaya konulacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (durum/vaka) incelemesi kullanılmıştır. Örnek olay incelemesi, belirli bir durumu derinlemesine inceleyerek ayrıntılı bilgi sağlamayı amaçlayan bir nitel yöntemdir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışma, "Sihirli Matematik TV Programı" gibi belirli bir medya içeriğini derinlemesine incelemek ve bu programın matematik öğretimi ve değer aktarımı bağlamındaki özgün yapısını ve etkileşimlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmek amacıyla bütüncül tek durum desenine göre tasarlanmıştır. Bu desen, incelenen olgunun kendi doğal ortamında, zengin ve çok boyutlu bir bağlamda anlaşılmasına olanak tanır. Böylece, Sihirli Matematik TV Programının matematiksel kavramları eğlenceli ve somutlaştırıcı yöntemlerle nasıl sunduğu, illüzyon gösterileri ve atölye çalışmaları aracılığıyla matematik kavramlarını günlük yaşamla nasıl ilişkilendirdiği ve çocukların matematiksel bilgiyi içselleştirmesine nasıl yardımcı olduğu gibi unsurlar derinlemesine ele alınabilmektedir.

### Veri Kaynakları

Araştırmanın temel veri kaynağını TRT Çocuk kanalında 2018-2021 yılları arasında yayımlanan Sihirli Matematik TV Programının toplam 20 bölümü oluşturmaktadır. Bu program, geniş bir izleyici kitlesine sahip olması, matematik öğretiminde yenilikçi bir yaklaşım sunması ve matematik öğretim programında yer alan değerlerin aktarılması potansiyeli nedeniyle seçilmiştir. Programın içerdiği illüzyon gösterileri ve atölye çalışmaları aracılığıyla matematik kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmesi, çocukların matematiksel bilgiyi içselleştirmesine ve kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olması da programın seçiminde etkili olmuştur. Bölümler, içerdiği matematik kavramlarının 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktıları ile örtüşmesi ve öğretim programında yer alan değerleri kapsamı açısından incelenmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, TV programındaki değerleri analiz etmek için bir referans çerçevesi olarak kullanılmıştır.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veri toplama sürecinde doküman analizi ve söylem analizi teknikleri kullanılmıştır.

### Doküman Analizi

Bu çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programı, Sihirli Matematik

TV Programındaki değerleri belirlemede bir temel oluşturmak amacıyla doküman analizi sürecinden geçirilmiştir. Doküman analizi kapsamında, programın değerler listesi, öğrenme çıktıları ve ilgili açıklamalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sırasında, programda yer alan kök değerler ve bu değerlerin matematik öğretimiyle nasıl ilişkilendirildiği üzerinde durulmuştur. Oluşturulan kodlama kategorileri (örneğin, adalet, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bu analizin temelini oluşturmuştur. Bu süreç, TV programındaki değerleri belirlemede ve güncel öğretim programıyla olan ilişkisini kurmada metodolojik bir sağlamlık sağlamıştır. Doküman analizine dair kodlama süreci, bulgulara katkısı açısından detaylandırılmıştır. Örneğin, 2024 öğretim programındaki değerler listesi, TV programındaki değerlerin frekanslarını gösteren tabloların oluşturulmasında temel alınmıştır. Bu sayede, hangi değerlerin programda daha sık yer aldığı ve öğretim programıyla ne ölçüde örtüştüğü net bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu kapsamda doküman analizi, araştırmannın veri çözümlemesinde söylem analizine zemin hazırlayan ön adım işlevi görmüştür

### **Söylem Analizi**

Sihirli Matematik TV Programı bölümleri YouTube platformu üzerinden temin edilmiş ve her bölümdeki konuşmalar ve söylemler yazılı hale getirilerek detaylı bir söylem analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sürecinde, programda kullanılan matematik içeriklerinin hangi değerlerle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Veri analizinde “matematik öğretim programındaki kök değerler” (Van Dijk, 2007; Yüksel, 2012) temel alınarak, programdaki matematiksel konular, işlemsel/kavramsal boyutlar ve değerler açısından kodlamalar yapılmıştır. Her bölüm sistematik olarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler, söylem analizi yaklaşımı doğrultusunda kategorilendirilmiştir. Bu süreç, programın değer aktarım biçimlerini ve matematiksel içeriğin değerlerle nasıl bütünleştiğini ortaya koymuştur.

### **İki Analizin Entegrasyonu**

Doküman analizi ve söylem analizi bulguları, çalışmanın metodolojik sağlamlığını artırmak ve iki analiz tekniği arasındaki tutarsızlığı gidermek amacıyla entegre edilmiştir. Doküman analizinden elde edilen değer kategorileri (2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programındaki kök değerler) ile söylem analizinden elde edilen değerler ve bu değerlerin aktarım biçimleri eşleştirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu entegrasyon süreci, TV programında aktarılan değerlerin güncel öğretim programındaki değerlerle ne ölçüde örtüştüğünü, farklılık gösterdiğini veya tamamlayıcı nitelikte olduğunu belirlemeyi sağlamıştır. Örneğin, doküman analizinde belirlenen 'sorumluluk' değeri, söylem analizinde programdaki karakterlerin matematiksel problemleri çözerken gösterdiği azim ve iş birliği gibi davranışlarla nasıl somutlaştığı üzerinden incelenmiştir. Bu karşılaştırmalı analiz, programın değer aktarım potansiyelini ve güncel müfredatla olan uyumunu daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Geçerlik, araştırmada incelenen olgunun doğru ve gerçekçi bir biçimde temsil edilmesini ifade eder (Creswell, 2013). Bu bağlamda hem doküman analizi hem de söylem analizi için geçerlik sağlanmıştır. Doküman analizinde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programının incelenmesinde kullanılan kodlama sistemi, literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak kavramsal doğruluğu artırılmıştır. Söylem analizinde ise, "Sihirli Matematik TV Programı" bölümlerindeki konuşmaların yazılı hale getirilmesi ve kodlama sürecinde kullanılan kategorilerin, programın içeriğini doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığı uzman görüşleriyle teyit edilmiştir.

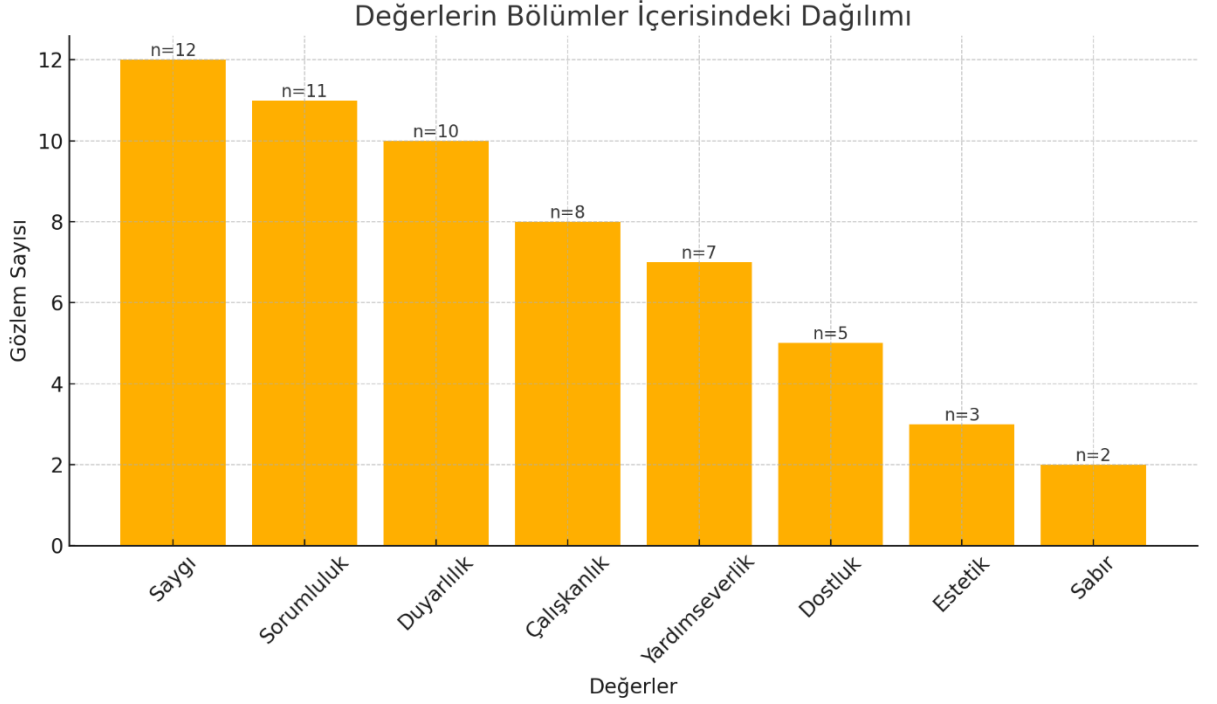
Güvenilirlik ise araştırma sürecinde elde edilen sonuçların tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada güvenilirlik, araştırmacılar arasında sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği ile sağlanmıştır. Özellikle, doküman analizinde 2024 öğretim programının kodlama tutarlılığı, farklı araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamaların karşılaştırılması ve uyum yüzdesinin hesaplanmasıyla sağlanmıştır. TV programı söylem analizinde ise, kodlayıcılar arası güvenilirlik (inter-coder reliability) çalışmaları yapılmış, farklı kodlayıcıların aynı metin parçalarını benzer şekilde kodladığından emin olunmuştur. Bu süreçte, analiz sürecindeki tüm adımlar ayrıntılı olarak belgelenmiş ve bu belgeler tüm araştırmacılar tarafından erişilebilir hâle getirilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini güçlendirmek için araştırmacılar arasında düzenli görüşmeler yapılmış, kodlama ve analizler sürekli karşılaştırılarak ortak karara varılmıştır. Bu süreç, araştırmanın bulgularının sağlam ve tutarlı olmasını sağlamıştır. Analizlerde şeffaflığı sağlamak amacıyla doğrudan söylemlerden alıntılar yapılmış, analiz sürecinde tutarlılığı artırmak için araştırmacılar sürekli birbirlerinin bulgularını kontrol ederek karşılaştırmalı değerlendirmeler gerçekleştirmiştir. Bu şekilde çalışmanın bulguları, şeffaf ve tutarlı bir şekilde sunulmuştur (O'Dwyer & Bernauer, 2014).

### **BULGULAR**

Bu bölümde, "Sihirli Matematik TV Programı" bölümlerinde matematik öğretim programındaki değerlerin hangi bağlamlarda ve hangi yöntemlerle sunulduğuna ilişkin analiz sonuçları, araştırmanın alt amaçlarına doğrudan cevap verecek şekilde sistematik biçimde sunulmuştur.

#### **Sihirli Matematik TV Programında Öne Çıkan Değerlerin Belirlenmesi**

Sihirli Matematik TV Programı'nda öne çıkan değerler incelendiğinde, programın genelinde en çok vurgulanan değerlerin sırasıyla saygı (n=12), sorumluluk (n=11) ve duyarlılık (n=10) olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla çalışkanlık (n=8), yardımseverlik (n=7), dostluk (n=5), estetik (n=3) ve sabır (n=2) takip etmektedir (bkz. Şekil 1).

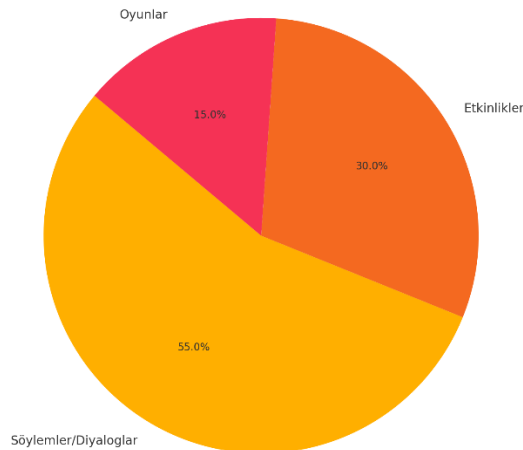


**Şekil 1.** Değerlerin bölüm içindeki dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, saygı ve sorumluluk değerlerinin en yüksek sıklığa sahip olması, programın öğrencilere yönelik sosyal becerileri ve sorumluluk bilincini kazandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Değerlerin aktarımında kullanılan yöntemler incelendiğinde ise söylemler ve diyalogların en sık kullanılan yöntem (%55) olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler (%30) ve oyunlar (%15) ise değerlerin aktarımında diğer etkili yöntemler olarak ortaya çıkmıştır (bkz. Şekil 2).

Değerlerin Aktarım Yöntemlerine Göre Dağılımı (Toplam Gözlem: n=58)

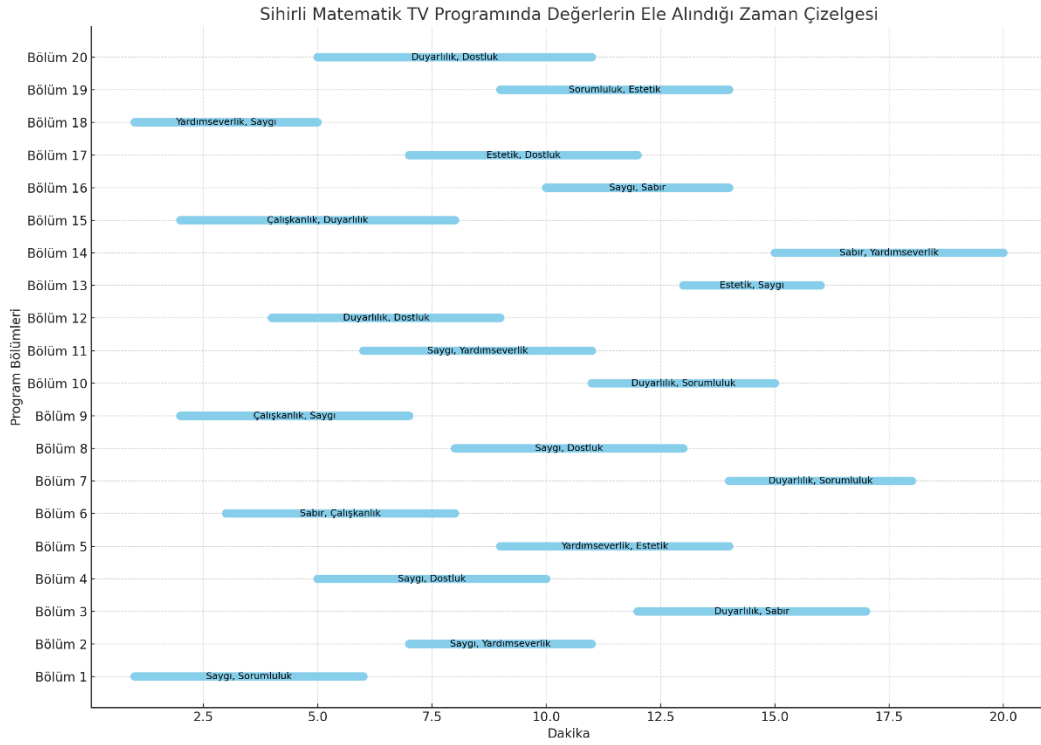


**Şekil 2.** Değerlerin aktarım yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, söylemler ve diyalogların yüksek oranda kullanılması, programın değer

aktarımını daha doğrudan ve etkileşimli bir yaklaşımla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

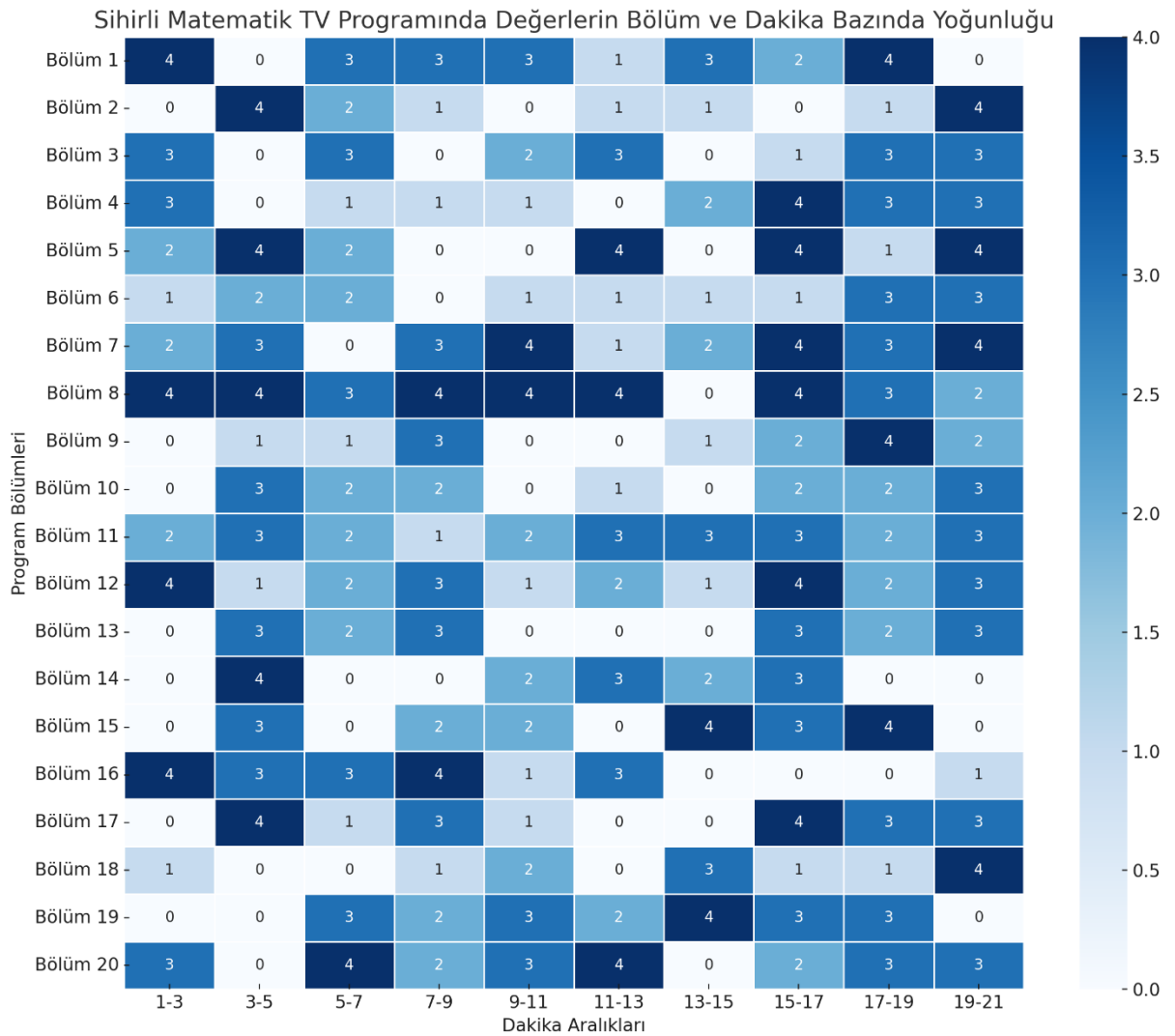
Bölüm bazında değerlerin hangi dakikalarda sunulduğunu gösteren zaman çizelgesi (bkz. Şekil 3) incelendiğinde ise her bölümde değerlerin genellikle programın orta kısımlarında yoğunlaştığı gözlenmiştir.



**Şekil 3.** Değerlerin zaman çizelgesine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, özellikle saygı ve sorumluluk gibi temel değerlerin programların ilk dakikalarından itibaren sunulduğu ve çeşitli şekillerde vurgulandığı dikkati çekmektedir.

Ayrıca değerlerin yoğunluğunu dakikalara göre gösteren ısı haritasına bakıldığında, programın orta ve son kısımlarında değer aktarımının arttığı net olarak görülmektedir (bkz. Şekil 4).



**Şekil 4.** Değerlerin bölüm ve dakika bazında dağılımı

Bu durum, programın başlangıçta matematiksel içeriğe giriş yaptıktan sonra değer aktarımını yoğunlaştırdığını göstermektedir.

Bölümler incelendiğinde, her bölümde gözlemlenen değer sayısının farklılık gösterdiği görülmüştür. Örneğin, en çok değer gözlemlendiği bölümlerde (örneğin Bölüm 1 ve Bölüm 2) ortalama 4 değer vurgulanırken, en az değer gözlemlendiği bölümlerde (örneğin Bölüm 20 ve Bölüm 18) ortalama 2 değer tespit edilmiştir. Bölümlerdeki bu dağılım, değerlerin programın içeriğine bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ve içeriklerin değer aktarımıyla ilişkisini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular ışığında, Sihirli Matematik TV programının matematik öğretiminde değer aktarımı açısından zengin bir içerik sunduğu ve değerlerin farklı yöntem ve sürelerle etkili bir şekilde sunulduğu sonucuna ulaşılabilir.

## Sihirli Matematik TV Programında Belirlenen Değerlerin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı Temel Değerleriyle Karşılaştırılması

Sihirli Matematik TV Programında öne çıkan değerler ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilköğretim matematik öğretim programında yer alan temel değerler arasındaki örtüşme ve farklılaşma durumları incelenmiştir. 2024 öğretim programı, değerler eğitimi için özel bir vurgu yapmakta ve belirli kök değerleri (adalet, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) temel almaktadır. Programda gözlemlenen değerlerin, bu kök değerlerle olan ilişkisi Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** 2024 maarif modeli kök değerleriyle tv programı arasındaki örtüşme durumu

| TV Programında Gözlemlenen Değer | 2024 Maarif Modeli Kök Değerleri ile Örtüşme Durumu | Açıklama                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saygı                            | Örtüşüyor                                           | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan yer alan bir kök değerdir. Programda sunucunun çocuklara ve matematiksel kavramlara karşı gösterdiği nezaket ve özenle desteklenmektedir.                                                                |
| Sorumluluk                       | Örtüşüyor                                           | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan yer alan bir kök değerdir. Programda çocukların matematiksel görevleri üstlenmesi ve problem çözme süreçlerine aktif katılımıyla vurgulanmaktadır.                                                       |
| Duyarlılık                       | Kısmen Örtüşüyor                                    | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan bir kök değer olarak yer almasa da sevgi ve yardımseverlik gibi değerlerin bir uzantısı olarak düşünülebilir. Programda matematik tarihine ve çevresine karşı gösterilen ilgiyle kendini göstermektedir. |
| Çalışkanlık                      | Kısmen Örtüşüyor                                    | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan bir kök değer olarak yer almasa da, 'sorumluluk' ve 'azim' gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir. Programda matematiksel problemleri çözmek için gösterilen çaba ve gayretle ortaya çıkmaktadır.         |
| Dostluk                          | Kısmen Örtüşüyor                                    | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan bir kök değer olarak yer almasa da sevgi ve yardımseverlik gibi değerlerle ilişkilendirilebilir. Programda çocuklar arasındaki iş birliği ve paylaşım anlarıyla desteklenmektedir.                       |
| Sabır                            | Örtüşüyor                                           | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan yer alan bir kök değerdir. Programda karmaşık matematiksel illüzyonları veya problemleri çözerken gösterilen sebat ve beklentiyle vurgulanmaktadır.                                                      |
| Estetik                          | Kısmen Örtüşüyor                                    | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan bir kök değer olarak yer almasa da matematiksel düşünmenin güzelliği ve düzeniyle ilişkilendirilebilir. Programda geometrik şekillerin ve matematiksel yapıların görsel uyumuyla kendini göstermektedir. |
| Mütevazılık                      | Kısmen Örtüşüyor                                    | 2024 Maarif Modeli'nde doğrudan bir kök değer olarak yer almasa da saygı ve dürüstlük gibi değerlerle ilişkilendirilebilir. Programda sunucunun ve çocukların öğrenme sürecindeki alçakgönüllü yaklaşımlarıyla gözlemlenmektedir.        |

Tablo 1 incelendiğinde Sihirli Matematik TV Programında öne çıkan değerlerin büyük ölçüde 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel değerleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Özellikle 'Saygı',

'Sorumluluk' ve 'Sabır' gibi değerler doğrudan müfredatın vurguladığı kök değerlerle uyumludur. 'Duyarlılık', 'Çalışkanlık', 'Dostluk', 'Estetik' ve 'Mütevazılık' gibi değerler ise doğrudan bir kök değer olmasa da müfredatın genel felsefesi ve diğer kök değerlerin alt boyutları olarak değerlendirilebilir. Bu durum, programın güncel eğitim programının değerler eğitime yönelik hedefleriyle uyumlu bir içerik sunduğunu ortaya koymaktadır.

### **Sihirli Matematik TV Programında Değerlerin Sunumunda Kullanılan Pedagojik Yaklaşımlar ve Bağlamların İncelenmesi**

Sihirli Matematik TV Programında değerlerin aktarımında çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve bağlamlar kullanıldığı tespit edilmiştir. Program, değerleri doğrudan didaktik bir yaklaşımla sunmak yerine, illüzyon gösterileri, atölye çalışmaları, diyaloglar, etkinlikler ve problem çözme senaryoları gibi farklı yöntemlerle çocukların deneyimleyerek öğrenmesini sağlamaktadır. Değerlerin aktarımında kullanılan yöntemler incelendiğinde, söylemler ve diyalogların en sık kullanılan yöntem (%55) olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler (%30) ve oyunlar (%15) ise değerlerin aktarımında diğer etkili yöntemler olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, programın değer aktarımını daha doğrudan ve etkileşimli bir yaklaşımla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Değerlerin Sunulduğu Pedagojik Yaklaşımlar ve Bağlamlar:

- **Söylemler ve Diyaloglar:** Programın büyük bir kısmında sunucu ve çocuklar arasındaki etkileşimli diyaloglar aracılığıyla değerler işlenmektedir. Örneğin, 1. Bölümde sunucunun Arda isimli öğrenciye karşı sürekli olarak "lütfen" ve "teşekkür ederim" gibi ifadeler kullanması, saygı değerinin doğrudan diyaloglar yoluyla aktarıldığını göstermektedir. Aynı bölümde Arda'nın tahtaya çıkıp soruyu çözmek istemesi, sorumluluk değerinin sözlü teşviklerle pekiştirildiğini ortaya koymaktadır.
- **Etkinlikler ve Atölye Çalışmaları:** Matematiksel kavramların illüzyon gösterileri ve atölye çalışmalarıyla somutlaştırılması, değerlerin deneyimsel öğrenme yoluyla kazanılmasına olanak tanımaktadır. Örneğin, 4. Bölümde Eylül isimli çocuğun sunucuya yardım etmek için sahneye gelmesi ve kağıtlardan matematik şekilleri kesip oluşturmada sorumluluk alması, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerinin pratik bir etkinlik içinde sunulduğunu göstermektedir. Aynı bölümde Möbius şeridi gibi matematiksel kavramların keşfi sırasında matematik tarihine karşı duyarlılık gösterilmesi, değerlerin öğrenme süreciyle bütünleştirildiğini vurgulamaktadır.
- **Problem Çözme Senaryoları:** Programda karşılaşılan matematiksel problemlerin çözümü sırasında sabır, çalışkanlık ve iş birliği gibi değerler doğal bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, 3. Bölümde kaybolan yumurtayı bulmak için dedektif gibi farklı kılıklara girerek sabırla arama yapılması, sabır değerinin bir problem çözme bağlamında nasıl işlendiğini göstermektedir.

- Oyunlar: Değerler, eğlenceli oyunlar aracılığıyla da pekiştirilmektedir. Örneğin, 7. Bölümde sihirli matematik kartlarıyla oynanan oyun sırasında Baran isimli çocuğun sorumluluk alarak sahneye gelmesi ve sunucunun nezaketle teşekkür etmesi, oyun bağlamında sorumluluk ve saygı değerlerinin aktarıldığını göstermektedir.
- Günlük Yaşamla İlişkilendirme: Program, matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek değerlerin somutlaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, 3. Bölümde kahvaltılık sahnesinde sunucunun çocuklara kahvaltılık ikram etmek istemesi ve kahvaltılık dansı yapması, duyarlılık ve paylaşım gibi değerlerin günlük yaşam pratikleri üzerinden aktarıldığını göstermektedir.

Programdaki temaların ele alındığı bağlamı incelemek için Tablo 2 oluşturulmuştur. Tablo 2'de programda ele alınan değerlerin öğretim programındaki temalara nasıl dağıldığı incelenmiştir. Belirlenen üç temel tema (Sayılar ve Nicelikler, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye, Nesnelerin Geometrisi) kapsamında hangi değerlerin öne çıktığı, bu değerlerin programın hangi bölümlerinde işlendiği ve ilgili öğrenme çıktıları tabloya yansıtılmıştır.

**Tablo 2.** Değerlerin temalara göre dağılımları

| Tema                           | Sınıf Düzeyi                   | Bölümler           | Öne Çıkan Değerler                             | Toplam Değer Sayısı | Öğrenme Örnekleri                                                       | Çıktısı                                                                | İçeriklere İlişkin Örnek İfade |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------|------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Sayılar ve Nicelikler          | 1-4. Sınıflar                  | 1,2,4,10, 11,14,15 | Saygı (12), Sorumluluk (11), Duyarlılık (10)   | 33                  | M.1.1.1. Doğal sayıları okur, yazar ve sıralar.                         | Şimdi bu sayıları sıralayalım ve sıralarken birbirimize saygı duyalım. |                                |
| İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye | 1-4. Sınıflar                  | 3,6,7,9,1 2,13,16  | Çalışkanlık (8), Yardımseverlik (7), Sabır (2) | 17                  | M.2.2.3.Toplama ve çıkarma işlemlerini problem durumlarında kullanır.   | İşlemleri yaparken sabırlı ve çalışkan olmanız önemlidir.              |                                |
| Nesnelerin Geometrisi          | 1-4. Sınıflar ve 5-8. Sınıflar | 5,8,17,18 ,19,20   | Estetik (3), Dostluk (5)                       | 8                   | M.3.3.2. Çevresindeki nesnelerin geometrik şekillerle ilişkisini kurar. | Geometrik şekilleri kullanarak estetik ve sanatsal çalışmalar yapalım. |                                |

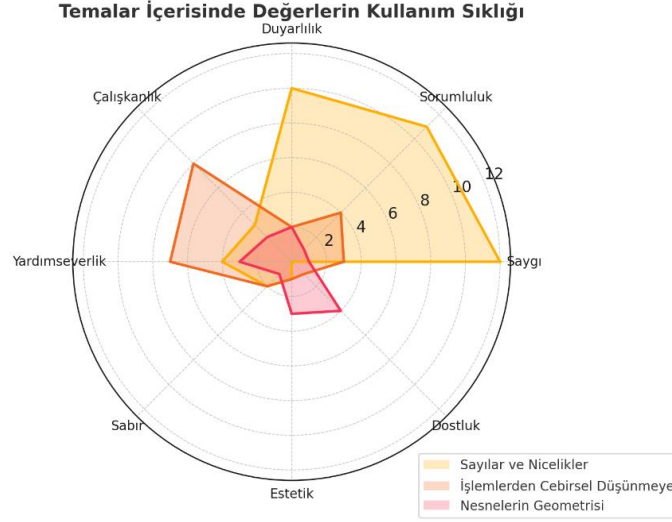
Tablo 2 incelendiğinde, Sayılar ve Nicelikler temasının en fazla değeri içerdiği ve özellikle saygı, sorumluluk ve duyarlılık değerlerinin bu tema içinde yoğun olarak işlendiği görülmektedir. Bu durum, temel matematik becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve etik değerler konusunda bilinçlenmesini amaçlayan bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında ise çalışkanlık ve yardımseverlik değerlerinin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Problem çözme süreçlerinde öğrencilerin sabır ve dayanıklılık geliştirmeleri, grup çalışmalarında iş birliğini öğrenmeleri bu tema kapsamında desteklenen temel değerler arasındadır.

Nesnelerin Geometrisi teması ise estetik ve dostluk değerleriyle öne çıkmaktadır. Öğrencilere,

matematiksel düşünmenin yalnızca kurallar ve işlemlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda sanatsal bakış açısı ve estetik kaygılarla da ilişkilendirilebileceği gösterilmektedir.

Elde edilen bulguları görselleştirmek amacıyla, belirlenen üç temel tema içinde değerlerin nasıl dağıldığını gösteren bir radar grafiği oluşturulmuştur. Bu grafik, her temanın farklı değerleri hangi sıklıkla içerdiğini görsel olarak karşılaştırmayı mümkün kılmaktadır (bkz Şekil 5).



**Şekil 5.** Temaların kullanım sıklığı

Şekil 5 incelendiğinde dikkat çeken bazı noktalar, Sayılar ve Nicelikler temasında saygı, sorumluluk ve duyarlılık en sık kullanılan değerlerdir. Bu, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde etik ve sosyal sorumluluk bilincinin ön planda tutulduğunu göstermektedir. İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında çalışkanlık ve yardımseverlik değerleri baskındır. Bu durum, problem çözme sürecinde öğrencilerin dayanışma ve sabırlı olma becerilerinin geliştirilmesine yönelik vurgular içerdiğini göstermektedir. Nesnelerin Geometrisi temasında ise estetik ve dostluk değerleri ön plana çıkmıştır. Geometrik kavramların, sanatsal ve estetik kaygılarla bütünleştirilerek ele alındığını ortaya koymaktadır.

Bu analiz, değerlerin matematik öğretimi içerisinde hangi bağlamlarda ele alındığını ve öğrencilerin matematik eğitimi yoluyla hangi etik ve sosyal değerleri kazanmalarının hedeflendiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, Sihirli Matematik TV Programı özelinde matematik eğitiminde değerlerin öğretim sürecine nasıl entegre edildiği ve bu süreçte hangi pedagojik yaklaşımların benimsendiği incelenmiştir. Bulgularımız, matematik öğretiminin yalnızca bilişsel kazanımları hedefleyen bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin etik, sosyal ve kültürel değerleri içselleştirmelerine de katkı sunduğunu açıkça göstermektedir. Çalışmada elde edilen veriler, değer aktarımının programdaki sunucu söylemleri, problem

çözme süreçleri ve çocuklar arasındaki etkileşimlerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Matematik eğitiminde kullanılan içeriklerin, öğrencilerin değer algısını şekillendirdiği ve bu süreçte kullanılan pedagojik yaklaşımların değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kritik bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, medya destekli eğitim ve değerler eğitimi literatüründeki çalışmalarla güçlü bir paralellik göstermektedir. Özellikle "Sihirli Matematik TV Programı"nda öne çıkan Saygı, Sorumluluk ve Duyarlılık gibi değerlerin, çocuklara yönelik programlar aracılığıyla etkili bir şekilde aktarılabilceği bulgusu, medya destekli eğitimin değerler eğitimi potansiyelini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların görsel ve işitsel materyallerle daha kolay etkileşim kurduğu ve bu yolla soyut değerleri somut bağlamlar içinde deneyimleyebildiği yönündeki literatürle uyumludur (Baran, 2024; Valkenburg & Cantor, 2001). Programın illüzyon gösterileri ve atölye çalışmaları gibi somutlaştırıcı yöntemleri kullanması, değerlerin sadece bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda deneyimsel ve duygusal düzeyde de içselleştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu, değerler eğitiminde aktif katılımın ve yaşantısal öğrenmenin önemini vurgulayan yaklaşımları desteklemektedir (Lickona, 1991).

Bishop (1988), matematiğin sadece bir bilim dalı olarak değil, aynı zamanda değerleri içinde barındıran bir kültürel fenomen olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Seah ve Bishop (2000), matematik eğitiminin bireylerin değerler sistemine katkı sunduğunu ve eğitim süreçlerinde matematikle ilişkilendirilen değerlerin bilinçli bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, çalışmada elde edilen bulgular, matematik öğretiminin bilişsel becerilerin yanı sıra öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sunduğunu desteklemektedir. Özellikle problem çözme süreçlerinde öğrencilerin sabır, adalet ve sorumluluk gibi değerleri nasıl deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Programda Saygı ve Sorumluluk değerlerinin yüksek sıklıkta gözlemlenmesi, bu değerlerin matematiksel etkinlikler ve sosyal etkileşimler aracılığıyla pekiştirildiğini göstermektedir. Bu, değerlerin ders içeriğine doğal bir şekilde entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinde değerleri nasıl algıladıkları, kültürel bağlamla da doğrudan ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, farklı ülkelerdeki matematik öğretim yaklaşımlarının değer aktarımı açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yamazaki (2024) tarafından yapılan bir karşılaştırmalı çalışma, Japonya ve Avustralya'daki matematik öğretim programlarında değerlerin aktarılma biçiminde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Avustralya'da problem çözme sürecinde eleştirel düşünme ve iş birliğine vurgu yapılırken, Japonya'da disiplin, azim ve geleneksel yöntemlerin ön planda olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları da Türkiye bağlamında benzer bir eğilimi ortaya koymakta, ancak değerlerin öğretim programlarında açıkça tanımlanmış olmasına rağmen sınıf içi uygulamalarda yeterince sistematik bir şekilde ele alınmadığını göstermektedir. "Sihirli Matematik TV

Programı"nın bu noktada bir köprü görevi görerek, güncel müfredatın değerler eğitime yönelik hedeflerini somut ve etkileşimli bir medya içeriğiyle desteklediği söylenebilir.

Matematik eğitiminde değerlerin aktarımı için öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin değerleri doğrudan ya da dolaylı yollarla aktardıkları, ancak bu sürecin sistematik bir yapı içinde olmadığı gözlemlenmiştir. Kalogeropoulos, Russo ve Clarkson (2021), öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının öğrenci değer algıları üzerindeki etkisini vurgulayarak, öğretmen eğitimi programlarında değer aktarımına yönelik özel modüllerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çalışmanın bulguları da öğretmenlerin değer aktarımı konusundaki farkındalıklarının artırılmasının, sürecin daha bilinçli bir şekilde yönetilmesini sağlayacağını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin, değerlerin problem çözme etkinlikleri ve matematiksel tartışmalar yoluyla nasıl sunulabileceği konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Matematik öğretim programlarının değer eğitimi açısından incelenmesi, mevcut yapıların etkinliğinin değerlendirilmesi açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) kapsamında değerlerin açık bir şekilde tanımlandığı görülsede bu değerlerin öğretmenler tarafından nasıl işleneceği konusunda yeterli kılavuzluk sunulmamaktadır. Çalışmanın sonuçları, değerlerin öğretim programlarında yer almasının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenlerin bunları etkili bir şekilde işleyebilmesi için sınıf içi uygulamalarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Matematik eğitimi yoluyla değerlerin kazandırılması sürecinin daha etkin hale getirilmesi için öğretmen eğitim programlarında önemli düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Çalışmamızın bulguları, "Sihirli Matematik TV Programı" gibi medya içeriklerinin değer aktarımında güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarında medya aracılığıyla değer aktarımına yönelik özel modüllerin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin, ders materyallerini ve medya içeriklerini değerler eğitimi perspektifinden nasıl analiz edecekleri, bu içeriklerdeki değerleri nasıl belirleyecekleri ve öğrencilere nasıl sunacakları konusunda bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Özellikle, eski veya güncel TV programları, dijital oyunlar ve çevrimiçi platformlar gibi farklı medya türlerinin değer aktarımındaki rolü ve bu araçların sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edileceği konularında uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda değerleri nasıl işleyeceklerine dair örnek uygulamalar ve materyaller sunulmalıdır. Bu materyaller, değerlerin matematiksel problem çözme etkinlikleri, grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla nasıl doğal bir şekilde entegre edilebileceğini göstermelidir. Ayrıca, matematik derslerinde kullanılan öğretim materyallerinin değerleri içerecek şekilde yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin bu materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için desteklenmeleri önerilmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma matematik eğitiminin yalnızca akademik başarıyı hedefleyen

bir süreç olmadığını, aynı zamanda bireyin etik ve sosyal gelişimine de katkıda bulunduğunu göstermektedir. Matematik öğretim programlarında değerlerin açıkça tanımlanması önemli olmakla birlikte, sınıf içi uygulamalar ve öğretmen eğitimi süreçlerinin bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler**

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, veri toplama sürecinde öğretmen ve öğrencilerin doğrudan gözlemlenmemesi ve Sihirli Matematik TV Programı gibi eski bir medya içeriğine dayalı veri toplanmış olmasıdır. Eski bir TV programının güncel bir öğretim programıyla (2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) analiz edilmesi, metodolojik bazı zorlukları beraberinde getirmiştir. Programın hazırlandığı dönemdeki müfredat ve değerler eğitimi yaklaşımları ile güncel müfredat arasındaki farklılıklar, değerlerin aktarım biçimlerinin ve pedagojik yaklaşımların karşılaştırılmasında dikkatli bir yorumlama gerektirmiştir. Ancak bu durum, eski medya içeriklerinin güncel eğitim hedefleri açısından nasıl değerlendirilebileceğine dair önemli bir perspektif sunmuştur.

Çalışma, genelleyici sonuçlardan ziyade mevcut tabloyu ortaya koymaya odaklanan nitel bir araştırma niteliğindedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmalarda sınıf içi gözlem teknikleri kullanılarak matematik öğretmenlerinin değerleri nasıl aktardıkları ve öğrencilerin bu süreçte nasıl tepki verdikleri daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Özellikle, güncel TV programları veya dijital eğitim platformları aracılığıyla değer aktarımının nasıl gerçekleştiği, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarıyla daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Ayrıca, araştırmanın örneklemini ilköğretim yaş grubu içeriğiyle sınırlı kalmıştır. Farklı yaş grupları ve farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki öğrenci grupları ile yapılacak çalışmalar, değerlerin aktarımı sürecine ilişkin daha geniş bir perspektif sunabilir. Bu tür çalışmalar, medya aracılığıyla değer aktarımının evrenselliği ve kültürel farklılıkları üzerindeki etkilerini daha net ortaya koyacaktır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırmanın, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığı yazar(lar) tarafından beyan edilmiştir. Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik ilkelere uygun olarak yürütülmüş, araştırma ve yayın etiğine riayet edilmiştir.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, her iki yazarın ortak katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yazarlar iş birliği içinde çalışmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

**Finansman Bilgileri:** Bu alışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu alışma kapsamında özgün ampirik veri toplanmamıştır. Analizler, halihazırda erişilebilir olan mevcut belgeler/araştırmalar üzerinden yürütölmüştür.

## KAYNAKÇA

- Akar, C. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi (2. baskı)*. Pegem Akademi.
- Aşıcı, F., & Dede, Y. (2019). Matematiksel problemler aracılığıyla eğitimsel değerlerin aktarımı: Kuramsal bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 260-283.
- Baran, S. J. (2024). *Introduction to mass communication: Media literacy and culture*. McGraw-Hill.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation. A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-009-2657-8>
- Bishop, A. J. (1999). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Springer.
- Buckingham, D. (2007). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Ceylan-Dadakoğlu, S., Özdemir, A., & Dadakoğlu, B. (2023). Determining the value hierarchies of the 'Z' generation. *Journal of Education for Life*, 37(1), 14-33. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371479>
- Çimen, H. (2023). Açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının eğitime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 123-145.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri ve önemi üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 73-80.
- Dede, Y., Marschall, G., & Clarkson, P. (Eds.). (2024). *Values and valuing in mathematics education: Moving forward into practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-9454-0>
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ocak Yayınları.
- Gündüz, G. F., & Özışık, C. (2023). İlkokullarda Kullanılan İngilizce Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 441-466. <https://doi.org/10.33308/26674874.20233725342>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kalogeropoulos, P., Russo, J. A., & Clarkson, P. (2021). Exploring educator values alignment strategies in an intervention context: The emergence of the beacon strategy. *ECNU Review of Education*, 4(2), 327-348.
- Kaya, A., & Özdemir, E. (2019). *Değerler eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kim, H. J., Won, K., & Lee, G. (2024). What do Korean students value in mathematics learning? Insights into mathematical well-being. *Journal of Mathematics Education*, 32(1), 45-68.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli matematik öğretim programı*. Ankara:

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Değerler eğitimi yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

O'Dwyer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. SAGE Publications.

Özkaya, S., & Duru, A. (2020). Eğitimde değerlerin önemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 1-23.

Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics education: Making values teaching explicit in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 53-66.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi (6. baskı)*. Pegem Akademi.

Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 61–72.

Van Dijk, T. A. (2007). *Söylem ve iktidar* (Çev. Ed. A. Ç. Çoban & Z. Kılıç). Ayrıntı Yayınları.

Yamazaki, M. (2024). *A Study of Japanese and Australian Students' Mathematical Values in Problem-Solving*. In: Dede, Y., Marschall, G., Clarkson, P. (eds) *Values and Valuing in Mathematics Education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-9454-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-99-9454-0_15)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, E. (2012). *Söylem analizi*. İçinde M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 199-220). Pegem Akademi.

## Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi

Emel DEVECİ<sup>1</sup>, Aylin YAZICIOĞLU<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan Storyline yaklaşımı çalışmalarının öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alınmasıdır. Karaman ili Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda gerçekleşen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışması doğrultusunda desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 23 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve bir sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci kişisel bilgi formu, yapılandırılmamış gözlem, öğrenci günlük değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci 7 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinin uygulamaları sonucunda alınan tüm veriler göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin derste eğlendiği, mutlu olduğu, aktif olarak derse katıldıkları ve etkinlikleri severek yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin Storyline uygulamaları görüşlerine yönelik olarak eğlenceli, güzel, mutlu olma, farklı, beğeni ve hoşlanma, dersi sevmeye gibi temalarda düşüncelerine rastlanmıştır. Sınıf öğretmeni yaklaşımın uygulanabilir olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığını ve dersin kalıcılığının arttığı ifade etmiştir. Storyline yaklaşımının sosyal bilgiler dersinin diğer ünitelerinde de işlenebileceği, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde uygulanabileceği, öğrencilerin zorlandığı konu ve derslerde kullanılabileceği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Storyline yaklaşımı, sosyal bilgiler, 4. sınıf öğrencileri.

## Examining the Storyline Approach in Social Studies Course within the Framework of Teacher and Student Opinions

### Abstract

The main purpose of this research is to examine the Storyline approach studies carried out within the scope of the Social Studies course of 4th grade primary school students within the framework of student and teacher opinions. Qualitative research method was used in this research, which took place in a public school in the Central district of Karaman province. It was designed in line with phenomenology study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 23 primary school 4th grade students and a classroom teacher. Student personal information form, unstructured observation, student daily evaluation form, semi-structured teacher interview form and focus group interview form were used as data collection tools in the study. The data collection process lasted 7 weeks. The data of the research were analyzed by content analysis. Considering all the data obtained as a result of the applications of the Social Studies course taught with the Storyline approach; It was observed that the students had fun in the lesson, were happy, actively participated in the lesson and enjoyed the activities. Regarding the opinions of the students about Storyline applications, their thoughts were found on themes such as fun, beautiful, being happy, different, like and dislike, and liking the course. The classroom teacher stated that the approach was applicable, learning by doing and experiencing was achieved, and the permanence of the course increased. It was concluded that all the achievements of the unit were given to the students with the Storyline approach. This research is limited to the 'From Production to Consumption' unit of the Social Studies course, and it is suggested that it can be covered in other units of the Social Studies course, can be applied at different grade levels and in different courses, and that the Storyline approach can be used in subjects and courses that students have difficulty with.

**Keywords:** Storyline approach, social studies, 4th grade students.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İbrahim Bey İlkokulu, [emeldeveci0108@gmail.com](mailto:emeldeveci0108@gmail.com)

<sup>2</sup> Doçent Doktor, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Temel Eğitim, [aylinyazicioglu@kmu.edu.tr](mailto:aylinyazicioglu@kmu.edu.tr)

## GİRİŞ

İnsanoğlu yaratılışından itibaren merakla öğrenme eğilimindedir. İnsanlar bu eğilimle çeşitli keşifler yapmış, yeni bilgiler edinmiş ve artan merakla zaman içinde teknolojinin ilerlemesini sağlamıştır. Teknolojiye paralel olarak bilim konularında da değişimler ve gelişmeler olmuştur. Toplumun bilim ve teknolojiye adaptasyonunu sağlamak ve gelişen çağın insanlar tarafından anlaşılması için bir takım nitelik ve becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bireylerin kazanacakları nitelik, donanım, beceri ve yeni yeterlilikler için eğitim de çağa uygun olarak değişime uğrayarak yenilenmeye devam etmektedir.

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, her bireyin ihtiyaç duyduğu beceri ve kalite düzeyi paradigmasının değişmesine etkili bir şekilde katkıda bulunmuştur. Bu durum, bireylerin sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunların kazanılması sürecinde ortaya çıkan farklılıklar, gelecek nesillerin daha donanımlı bir şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmış, eğitim ve öğretim programlarında değişiklik ihtiyacını doğurmuştur (MEB, 2020).

Eğitim sistemi sürekli gelişmektedir. Son yıllarda eğitime ilişkin algılar değişmiştir. Pek çok farklı ülke değişime ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerini yenilemiştir (Karip, 1996). Eğitimin genel amacı, çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve üretken bir şekilde katılmalarına yardımcı olmaktır. Bu durumdan dolayı okulun eğitim görevi azalmamakta hatta önem kazanmaktadır. Üretken insanlar yaratabilmek için eğitim şarttır. Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, insan davranışları ve yetenekleri eğitim yoluyla geliştirilmelidir (Bayrak, 2000).

İnsanların sosyal ve kültürel deneyim kazanmaları için en uygun ders sosyal bilgiler dersidir. Çünkü bu derste öğrenciler yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugününü anlayacak, aynı zamanda diğer toplumlar hakkında da bilgi sahibi olacaklardır. Bu kapsamlı bilgi, öğrencilere yüzyıllar boyunca insanların yarattığı kültürel nesneleri ve deneyimleri anlama fırsatı verir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Sosyal bilgiler; sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayanarak ilköğretim çocuklarına sosyal hayata ilişkin bilgi, beceri, tutum ve temel değerleri kazandırarak iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim müfredatıdır (Erden, 1996). Günümüzde demokratik bir toplumda insanlardan bilgi edinmeleri ve bu bilgileri yeni durumlara uygulamaları, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, sosyal iletişim becerilerini geliştirmeleri, aktif ve sorumluluk sahibi olmaları beklenmektedir. Bu niteliklerin kazanılabilmesi için ilköğretim derslerinde uygun öğrenme deneyimlerine sahip olunması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersleri; temel eğitimde öğretilen, sosyal bilim dallarından seçilmiş konuları içeren ve kişiyi sosyal hayata hazırlayan bir derstir. Hayatla bağlantılıdır (Çalışkan, 2008).

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin çoğunun ders kitapları olduğu, yeni materyal kullanılmadığı, çok fazla sözlü iletişimin olduğu ve öğretimin tekrara dayalı olduğu, öğrencilerin öğrenmek için değil, not almak için derste oldukları görülmektedir. Öğrencinin kendi aralarında saygınlık kazanmak

için öğrendiği, derslerin benzerlerinden farklı olarak ilgi uyandırmadığı ve konuların öğrencinin zihninde anlam bulmadığı görülmektedir (Paykoç, 1994). Nitekim derste kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin düşünme, algılama, anlamlı öğrenme ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde etkili rol içermektedir (Ütkür, 2016). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan ve araştırmaya yönlendiren öğretim tekniklerinden biri de Storyline yaklaşımıdır.

Storyline, İskoçya'da geliştirilen bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. Öğrenilenlerin öğrenci tarafından yorumlanması ve hatırlanmasına dayalı olarak öğrencinin ilgisinin hikâye oluşturmada kullanılması ilkesine dayanır. Öyküleştirmede tüm dersler ele alınarak aralarında kurulan bağlantılar vurgulanır. Hikâye anlatımı yoluyla öğrenme fırsatları sağlanır. Aynı zamanda öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları sağlanır (Hein, 1991). Öyküler, insan deneyiminin önemli bir parçasıdır. Tarihimiz, dinimiz ve kültürümüz binlerce yıldır yayılan hikâyelerle nesilden nesile aktarılmıştır. Dünya veya insan kültürü anlamaya çalışıldığında, onu açıklayacak öykülere bakılabilir. Hikâyelerin, çocuklara öğretilmek istenileni öğrenebilecekleri öngörülebilir, hikâyeler ile öğretilecekler arasında doğrusal ve anlamlı bir bağlam sağlanabilir (Creswell, 2007).

Storyline yaklaşımı, çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak ve bilgilerin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi doğrultusunda önemlidir. Bu yöntem öğrenme sürecini bir hikâye ile başlatır. Zaman, mekân ve kişilik ilişkilerini güçlendirmek, ardından bir dizi konular halinde işlenmeyi içermektedir. Storyline yaklaşımı ile öğrenciler deneyimlerini kullanarak eski bilgilerine dayanarak yeni bilgiler edinir ve sorunlara çözüm üretmek sürecine aktif olarak katılırlar. Böylece bu yöntem ile çocukların sorumluluk almaları desteklenir, anlama ve kavramalarını destekleyecek roller verilmektedir (Hofmann, 2007; Järvinen, 2003; MacBlain, 2007; McNaughton, 2007; Solstad, 2000; Wringley, 2007; Akt: Haktanır ve Tepetaş, 2013).

Storyline yaklaşımı uluslararası alanyazında “The Storyline Method — Storyline Approach” olarak bilinmekte; önce çalışılacak durumun belirlendiği, karakterlerin seçildiği, öğrenme sürecini detaylı bir zaman dilimine uygun olarak sıraya yerleştirildiği ve sorunların ardı sıra sunulmasıyla çözümlendiği disiplinler arası bir öğrenme durumudur (Bell, 2003; Bell ve Harkness, 2006; Creswell, 1997; Güney, 2003).

Storyline yaklaşımı, 1965 yılında İskoçya'da ilkokullarda yeni bir müfredat geliştirilmesi ve eğitim programının yeni yöntemler kullanılarak zenginleştirilmesi fikriyle ortaya çıkmıştır. Çocukların pasiflikten uzaklaştırılarak aktif role getirilerek öğrenme sürecinin odağı haline getirilmesi planlanmıştır. Programın yapısındaki değişiklikler nedeniyle disiplinler arası işbirliği önem kazanmaya başlamıştır (Güney, 2003). Masal ve hikâyeler çocuklar için ilgi çekicidir. Bu nedenle bunların eğitim amaçlı kullanımı benimsenmiştir (Tekin, 2001).

Steve Bell ve Sally Harkness tarafından geliştirilen bu öğretim yönteminde disiplinlerarası öğretim programı kullanılmaktadır. Öğrenme, öğrencilerin sosyal çevre ile ilgili olarak ihtiyaç duyduğu bir konuya ilişkin çeşitli konuların bir araya getirilmesiyle gerçekleştirilir. Öğrenciler keşifleri sayesinde önceki bilgilerine dayanarak yeni bilgiler kazanırlar (Yiğit, 2007; Yiğit ve Erdoğan, 2008). Bu amaçla öncelikle öykünün başlığı oluşturulmakta ve öykünün içeriği temayla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlantıya göre öğretmen film senaryosu gibi bir metin oluşturmaktadır. Storyline sürecinde öğretmen tarafından oluşturulan metin, müfredat hedeflerini karşılayacak ve gerekli tüm bilgileri sağlayacak şekilde doğrusal bir şekilde yapılandırılmaktadır. Bu hat öykünün konusunu geliştirmenin sistematik bir yoludur. Oluşturulan bu hat, bir kitabın bölümleri gibi birbirini takip eden bir dizi ardışık bölümden oluşmaktadır (Bell ve Harkness, 2006).

Storyline yaklaşımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme için anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanıyan bir çalışma, düşünme ve planlama yoludur. Konular derlendikten sonra müfredata bağlantı verilerek sunulmaktadır. Bu yaklaşıma "Storyline" denmesinin nedeni hikâye anlatıcılığının temel işlevlerinin birçoğunu kullanmasıdır (Harkness, 2007). Bağlam temelli öğrenmenin uygulandığı ve öğrenciyi merkeze almayı esas alan bu yaklaşım daha sonraları Almanya, Danimarka, Amerika, Rusya ve Norveç gibi birçok ülkede uygulanmıştır (Emo ve Wells, 2013). Konunun yapısı eğitimin teorik çerçevesini oluşturan somut bir bileşendir. Ancak öğrenciler için bilgiler daha küçük parçalara bölünebilir ve bu da bilginin anlamlı bir şekilde özümsemesine engel olabilir. Öğretmen eğitimi ve eğitim teorileri gibi ulusal müfredatlarda, müfredat içeriğinin ve öğrenme öğretme yöntemlerinin ilgi nedenini kaybetmeden sunulması daha uygun ve tutarlı hale gelmektedir (Letschert, 2006).

Storyline yaklaşımında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşünceleri gereklidir. Planlamanın sonunda öğrencilere yöneltilen "Ne öğrendiğini düşünüyorsun?", "Eğlenceli olan neydi?", "Hoşunuza gitmeyen bir şey var mıydı?", "Başka bir sınıf bu konuyu ele alırsa bir şey değiştirilmeli mi?" gibi sorular, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında düşüncelerini sağlamaktadır (Harkness, 2007). Bu yaklaşım keşfederek öğrenmeyi hedeflediğinden Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramına, işbirliği yoluyla öğrenmeyi vurguladığından Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisine dayanmaktadır. Aynı zamanda Storyline yaklaşımı uygulanırken birçok öğrenme stratejileri ve çoklu yöntemlerin kullanılmasına odaklanan Gardner'ın çoklu zekâ teorisine uygun öğrenme ortamının olduğu görülmektedir (Nuttall, 2016).

Sosyal bilgiler öğretiminin hedefleri ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkeler dikkate alındığında, Storyline yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde etkin bir biçimde uygulanabileceği düşünülmektedir. Yurt içi alan yazın taramalarında Storyline Yaklaşımı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ise genellikle akademik başarının (Bacak, 2008; Coşkun, 2013;

Fırat, 2019; Güney, 2019; Özden, 2012; Sarı, 2019; Sertsöz, 2017; Tepetaş, 2011; Yaşar, 2022; Yıldırım, 2018; Yiğit, 2007) ölçülmesini amaçlamıştır. Storyline yaklaşımı ile ilgili ilkökul düzeyinde dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde (Güney, 2019 ve Şekerci, 2018) ve öğrenci görüşlerinin (Ayaz, 2021; Doğrayıcı, 2023; Güney, 2003; Karakaş, 2021; Türkmen, 2021; Yıldırım, 2018) araştırılması konusunda çalışmalar yapılmıştır. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinin araştırıldığı (Şekerci, 2018) yalnız bir çalışma görülmüştür. Bu gereksinim ile hazırlanan bu araştırma alanyazına katkı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler kapsamında yapılacak olan Storyline yaklaşımı çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde ele alınmasının amaçlandığı bu araştırma nitel paradigma anlayışına göre gerçekleştirilecektir. Nitel araştırma; olay, durum ve anlatıları kelimelerle tanımlayan bir yöntemdir (Wiersma ve Jurs, 2005). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilimsel çalışmalar, katılımcılar tarafından tanımlanan bir olguya yönelik araştırmacının insan deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla uyguladığı sorgulama stratejisidir (Creswell, 2007). Araştırmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenin Storyline yaklaşımı olgularını nasıl algıladığı ve katılımcıların gerçek deneyimleri ile derinlemesine anlamaya çalışıldığından dolayı olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda bireylerin farklı konularla ilgili fikirleri derinlemesine araştırılır ve bireylerin iç dünyalarında biçimlendirdiği şahsi görüşleri üzerine odaklanılır (Bell, 2010). Araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmak için kişisel bilgi formu, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğretmen ile odak grup görüşme formları ve yapılan veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, kitap okuma alışkanlıkları, ailenin ekonomik durumu, ailenin eğitim seviyesi ve mesleğini belirlemek amacıyla dokuz soru hazırlanmıştır. Storyline yaklaşımı etkinliklerinin uygulanması sürecinde sınıftaki gözlemler “Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem Tekniği” ile yapılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Storyline yaklaşımı etkinlikleriyle ilgili görüşlerini almak için öğrencilerden günlük toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Günlük Değerlendirme Formu” ile öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Araştırmada Storyline etkinlikleri ile ilgili etkinliklerin uygulanması sonrasında öğretmenin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Soruları Formu” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan

formlar alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak son haline getirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama sonrasında bir grup öğrencinin uygulama ile ilgili görüşlerini almak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi için öğrenciler belirlenirken derslere aktif katılan, Storyline yaklaşımı ile yapılan etkinliklerde çalışmalarına özen gösteren ve derslere devamsızlık yapmayan yedi öğrenci seçilmiştir. Odak grup görüşmesi 65 dakika sürmüştür. Sosyal bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının kullanımına yönelik araştırmacı tarafından çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırma boyunca ele alınan ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” ünitesinin kazanımlarına uygun olarak ders kitapları, uygulamalar ve değerlendirmeye ilişkin ölçütler dikkate alınarak araştırmacı tarafından etkinlikler oluşturulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 23 dördüncü sınıf öğrencisi ve bir dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu çalışmada, en uygun çalışma grubunu oluşturmak amacıyla; sınıf öğretmeninin ve velilerin istekli olması, okul yönetiminin de çalışmaya destek sağlaması gibi sebepler göz önünde bulundurulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde yedi haftalık süre içerisinde toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce alanyazın taraması yapılarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve henüz işlenmemiş olan “Üretimden Tüketime” öğrenme alanı tespit edilmiştir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler “Üretimden Tüketime” ünitesinin beş kazanımı kapsamında hazırlanmıştır. Öyküye uygun olarak veri toplama araçları hazırlanmış ve öykü ile veri toplama araçları uzman görüşüne sunulmuştur.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikler için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda araştırmacı tarafından ders planları, etkinlikler ve etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır. Storyline yaklaşımı ile çalışılacak etkinliklerin de belirlenmesinin ardından gerekli materyaller hazırlanmıştır. Uygulamalar süresince öğrenci etkinlik kâğıtları, öğrenci günlükleri, ses kayıtları, gözlem formları, görüşme formu ve odak grup görüşme formu araştırmacı tarafından veri olarak toplanmıştır. Toplam yedi hafta ve 21 ders saati olarak planlanan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilk haftasında karakterler ve mekân oluşturulmuş, son haftasında da kutlama ve sergi yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Yapılan araştırma sonucu elde edilen veriler çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik,

yenelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Veriler araştırmanın problem cümlesi ile değerlendirilerek kodları genel düzeyde açıklayıp, birbirleri ile ilişkili kodları belirli kategoriler altında toplayıp temalar oluşturulmuştur. Ardından yapılan analizler birlikte değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerine dayanmaktadır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, gerekli izinleri aldıktan sonra gözlemi araştırmacı günlüğü ve gözlem notları ile kayıt etmiştir. Aktarılabilirlik ölçütünü sağlamak amacıyla ayrıntılı bir şekilde betimleme yapılarak araştırma raporlaştırılmıştır. Araştırmanın tutarlığı için veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz aşamalarında araştırmacı iki alan uzmanının görüşünü almıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla alan uzmanı araştırmada ulaşılan sonuçları, yorum ve önerileri ham verilerle karşılaştırarak teyit edilip edilmediğine ilişkin değerlendirme yapmıştır.

## BULGULAR

### Öğrencilerle Storyline Yaklaşımı Etkinliklerine Yönelik Haftalık Bulgular

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 1. hafta bulgularında öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersini farklı buldukları için öyküyü dikkatle dinledikleri gözlenmiştir. Öğrenciler tarafından sınıf öğretmenine bu dersin neden bu şekilde işlendiğini soruları sorulmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları etkinliklerinde orijinal bir ürün çıkarabilmek için heyecanla çalıştıkları görülmüştür. Öykü öğrencilerin dikkatini çektiğinden derse katılım sağlanmış, öğrenciler derse katılmak için farklı düşünmeye çalışmış ve birbirlerinin verdikleri cevapları takdirle karşıladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin eğlendikleri, mutlu ve heyecanlı oldukları, birbirleriyle yardımlaştıkları ve bundan hoşlandıkları bulgularına rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenin etkinliğin ilk haftası olduğundan öyküyü okurken ve etkinlikler sırasında heyecanlandığı gözlenmiştir. Öğretmen öğrencileri ile önceden bu tür bir çalışma yapmadıklarını ve bundan dolayı öğrencilerin çok eğlendiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 2. hafta bulgularına göre öğrencilerin derse katılmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler ders başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine ne zaman başlayacaklarını sorduklarından derse yönelik heyecan duydukları ve dersi beğendikleri bulgularına rastlanmıştır. Öğrencilerde ikinci hafta daha aktif, daha girişken ve fikir sunmak için istekli oldukları görülmeye başlanmıştır. Storyline yaklaşımındaki öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak etkinliklerin tasarlanması ilkesinden hareketle anahtar sorular hazırlanmış, öğrencilerin anahtar soruları ipuçları ile

zorlanmadan cevap vermeleri sağlanmıştır.

Sınıf öğretmenin anahtar soruları cevaplayan öğrencilere sözlü olarak pekiştireç vererek öğrencilerin cesaretle derse katılmalarını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmen kullandığı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini desteklediğini fakat Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersindeki öykü örgüsünün öğrencilerin problem çözmelerini daha da kolaylaştırdığını belirtmiştir. Böylelikle derste etkinlik sayısının artarak öğrenciler için daha eğlenceli bir ortam oluştuğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 3. hafta bulgularında öğrencilerin düşünmeye yöneldikleri, farklı cevaplar vererek derse katıldıkları ve cevaplarının doğruluğuyla mutlu oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu durumdan dolayı kendilerine güvendikleri ve dersten hoşlandıkları bulgularına rastlanmıştır. Storyline yaklaşımında öyküdeki her bölümün birbiriyle ilişkili olması ve etkinliklerin buna göre tasarlanması öğrencilerin dikkatini arttırmıştır. Storyline yaklaşımının takdir ilkesi gereği öğrencilerin hem eğlendikleri, hem derse katılmaya istekli oldukları hem de merak duygularının sürekli canlı olduğu bulgularına rastlanılmıştır. Çocukların öyküde devam eden olayla ilgili tahminlerde bulundukları gözlenmiştir. Öğrencilerin giderek öyküye dâhil oldukları, daha girişken oldukları, Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersini çok sevdikleri ve bu derste heyecanlandıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmeni Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde öykü akışı ile öğrencilerin önceki derste bilgilerinin hatırlamasının daha kolay olduğunu ve anahtar sorular ile yapılan etkinliklerin derste öğrenilen bilgileri daha kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Derste öğretmenin öykü örgüsünün dışına çıkmadan sınıftaki duruma göre etkinliklerde çeşitli kararlar alabildiği ve bu kararlar doğrultusunda etkinliklerin yapılmasının sağladığı bulgularına rastlanmıştır.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 4. hafta bulgularına göre öğrencilerin yeni bir karakter yarattıkları için heyecanlandıkları ve öyküde yeni arkadaş edinme hissinden dolayı sevindiklerine rastlanmıştır. Öğrenciler bu şekilde işlenen sosyal bilgiler dersini mükemmel bulduklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin derse daha kolay anladıkları ve etkinlik tasarlama da daha kolay seçim yapabildikleri bulgularına rastlanmıştır. Öğrenciler etkinlikler esnasında yardımlaşma ve paylaşmaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yardımlaşma ve paylaşma ile mutlu oldukları ve etkinlikleri eğlenerek yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan gezi etkinliğinde disiplinler arası ilişki kurularak matematik dersinde işlenen konunun sosyal bilgiler dersinde de kullanıldığı bulgusuna rastlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı sorular sorduğu ve öğrendiklerini günlük hayat ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersindeki öykü ile öğrencilerin hayal dünyalarının geliştiği, çok yönlü öğrenme sağlandığı ve öğrenme ortamının aktif hale gelerek öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Öğretmenin sınıf ortamında mutlu olduğu ve

öğrencilerin öğrenmeleri ile daha aktif hale geldiği görülmüştür.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 5. hafta bulgularında öğrencilerin verdikleri cevaplardan konu ile bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Storyline yaklaşımı öğrencilerin bilgileri kavrayabilmeleri ve öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin bu hafta da derse aktif katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin farklı cevaplar vermek için düşünmeye çalıştıkları ve derse katılmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde hangi etkinliği yapacaklarını merak ettiklerinden dolayı derse yönelik heyecan duydukları ve dersten hoşlandıkları bulgularına rastlanmıştır. Storyline yaklaşımının sahiplik ilkesi gereği öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak öğrencilerin fikirlerine saygı duyulduğu ve öğretmenin öğrencilerin cevaplarını bu doğrultuda aldığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarının tamamlanmasından sonra kendileriyle gurur duydukları görülmüştür. Öğrenciler böylece hem süreci hem de öyküyü sahiplenmiştir. Öğrencilerin cevaplarını yaşantılarından yararlanarak beyin fırtınası yoluyla paylaştıkları ve birbirlerinin fikirlerinden olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür.

Öykü örgüsünden sıkılan öğrenciler gözlem esnasında fark edilmiştir. Öğrencilerin öyküyü dinlerken sıkıldıkları fakat etkinlik esnasında eğlendikleri ve mutlu oldukları gözlenmiştir. Sınıftaki öğrencilerin çoğu öykü ve anahtar soru ile yapılan etkinliklerden zevk alırken, bazı öğrencilerin sıkılmalarının nedeninin öğrencilerin derse ilgi duymaması ve öyküyü uzun buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde “Okulda Bahar Şenliği” adlı öykü ile bazı öğrencilerin zaman zaman sıkıldığı fakat işlenmiş olan önceki dersler ve etkinlikler arasında fark oluştuğunu belirtmiştir. Storyline yaklaşımının öğrencilerin keyifle öğrenmelerini sağladığı, etkinliklerle öğrencileri pasif halden aktif hale dönüştürdüğünü öğretmen ifade etmiştir.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 6. hafta bulgularına göre öğrencilerin altıncı hafta itibarıyla derste yine aktif oldukları ve fikirlerini çekinmeden paylaştıkları ve konu ile ilgili tartışma ortamına dâhil oldukları bulgularına rastlanmıştır. Öğrencilerin anahtar soruları cevaplarken ön bilgilerinden ve derste öğrendiklerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin fikirlerini açıkça belirtmek için kendilerine güvendikleri ve dersi sevdikleri bulgularına rastlanmıştır.

Sınıf öğretmeni daha önce sınıfı ile bu şekilde bir çalışma yapmadığını ve öğrencilerin çalışmalarının beğenilmesinden dolayı çok sevindikleri ifade etmiştir. Storyline yaklaşımı ile çalışılacak öykünün makul uzunlukta olması gerektiği ve öğrenciler ile belirlenmesinin daha uygun olacağı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Ayrıca öykünün anahtar soru ile başlayan etkinliklerinin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından eğlenceli olduğu görülmüştür.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik 7. hafta bulgularında öğrenciler ile partide

yapılacak hazırlıklar planlanmıştır. Okul idaresi ile görüşülerek bir sınıf belirlenmiş, öğrencilerin yaptığı tüm çalışmalar sergilenmek üzere hazırlanmıştır. Sergiye ziyarete gelenlerin her çalışmayı incelemesi, yapılan çalışmalar ile ilgili sorular sorması ve çalışmalar ile ilgili övgüde bulunmaları çalışmalara verdikleri değeri göstermektedir. Öğrencilerde çalışmalarını daha çok ziyaretçi ile paylaştıkları için mutlu olma, heyecanlanma, kendine güvenme ve değerlilik bulgularına rastlanmıştır. Bu açıdan öğrencilerin beğeni almaları, takdir ve tebrik edilmeleri duyuşsal olarak derslere bakış açısına olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir. Storyline yaklaşımı ile ortaya konulan çalışmaların sergilenmesi öğrencilerin derse olan beğenilerini, motivasyonlarını ve ilgilerini arttırdığı görülmüştür.

Sınıf öğretmeni de serginin ziyaretçiler tarafından beğenilmesinden dolayı öğrencilerini tebrik etmiş ve gurur duymuştur. Yaptıkları çalışmaların takdir edilmesinden dolayı mutluluk duymuştur. Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ünitenin kazanımlarını keyif alarak öğrendiklerini belirtmiştir. Öğretmen Storyline yaklaşımının uygulamasının kolay olduğunu ve tüm derslerde uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımı kullanabilmek için öykü örgüsünün kazanım ile bütünleştirilmesinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, öykü akışının her kazanıma uygun olarak hazırlanmasını, öykü kahramanlarının öğrencinin çevresinden seçilmesini, öğrencinin öykü kahramanı olabileceğini, olay ve çevreninde öğrenciye aşina olacak şekilde seçilmesini önermiştir. Öğretmenin bu önerileri sıkılan öğrencilerin derse adapte olması için önerdiği söylenebilir. Bunlara rağmen öğretmen Storyline yaklaşımını her yönden beğendiğini ifade etmiştir.

### Öğrencilerin Storyline Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde Storyline yaklaşımına dayalı yürütülen uygulamalar yedi hafta sürmüştür. Yedi haftalık uygulama sürecinde öğrencilerden 115 günlük alınarak incelenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden alınan günlükler, yapılan uygulanmanın yorumlanması açısından, temalar ve frekans düzeyleri ile birlikte aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrenci günlükleri tema tablosu

| Temalar               | Frekans(f) | Yüzdelik Dilim |
|-----------------------|------------|----------------|
| Eğlenceli             | 90         | %33            |
| Güzel                 | 55         | %20            |
| Mutlu Olma            | 35         | %13            |
| Farklı                | 16         | %6             |
| Beğeni ve Hoşlanma    | 16         | %6             |
| Dersi Sevme           | 12         | %4             |
| Kolay                 | 11         | %4             |
| Yardımlaşma           | 9          | %3             |
| Yeni Arkadaşlık Kurma | 8          | %3             |
| Heyecanlanma          | 8          | %3             |
| Mükemmel              | 6          | %2             |
| Akılda Kalıcı         | 5          | %2             |
| Kendine Güvenme       | 3          | %1             |
| TOPLAM                | 274        | %100           |

Tablo 3’de gösterildiği gibi öğrencilerin günlükleri temalara göre incelendiğinde; öğrencilerin sundukları ifadelerden 13 temanın oluşturulduğu görülmektedir. Tabloya göre, bazı temaların frekans sayıları daha yoğunken bazı temaların frekans sayısının daha az olduğu görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin yüzdesinin büyük çoğunluğu, Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde eğlendiklerini, etkinliklerin güzel olduğunu ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Tabloya göre öğrencilerin yüzdesinin daha az kısmı Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde etkinliklerin mükemmel ve akılda kalıcı olduğunu, kendilerine güvendiklerini dile getirmişlerdir.

### **Öğrencilerin Storyline Yaklaşımı Uygulamalarında Öğrencilerin Odak Grup Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersindeki etkinliklere yönelik odak grup öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur. Yedi öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesinde toplam sekiz soru sorulmuştur. Öğrencilerin, Storyline yaklaşımı terimini anlamalarında zorlanabilecekleri düşünülerek, sorularda beraber dinlediğimiz sosyal bilgiler dersi olarak ifade edilmiştir.

Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinin önceki işlenen sosyal bilgiler derslerine göre birçok bilgi öğrenme, el becerisi kullanma, daha eğlenceli olma, akıllı tahta kullanma, etkinlik yapma, akılda kalma ve takım arkadaşlarıyla çalışma kategorileri ile farklılıkları olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ifadelerinde önceden dersin kitaptan konularla işlendiğini, öğrendiklerinin akılda kaldığını, eskisi gibi yazı yazma yerine grup çalışmaları yaparak el becerisinin gerekliliğinin Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde farklılık yarattığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler şunlardır:

*“Eskiden işlediğimiz derste bir konudan bir konuya geçiyorduk. Ama sizinle işlediğimiz derste bir öyküden bir sürü bilgi öğrendik.” (Ö1)*

*“Daha çok el becerisi isteyen bir ders işledik. Eskiye göre daha çok bilgi öğreniyoruz. Takım arkadaşlarımızla iyi çalışmamız gerekiyordu.” (Ö2)*

Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde en çok stant yapmak, kaşıktan bebek yapmak, park resmi çizmek, akroştif yazmak, Mert abiyi çizmek, boyama yapmak ve Mert abinin teknolojik aletlerini çizmek öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Öğrenciler ifadelerinde hayal ederek resim çizmenin, kendi karakterlerini tasarlamının, geri dönüşüm malzemelerinden stant yapmanın, Mert abiyi çizmek ve teknolojik aletler yapmanın çocukların en çok eğlendikleri ve keyif aldıkları etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri şu cevabı vermiştir:

*“Ben en çok stant yapmayı sevdim. Sonra kaşıktan bebek yaptık. Akroştif çalışmalarımız da çok eğlenceliydi benim için. Harfleri bulup kelimeleri bulmaya çalışmamız çok düşündürdü*

*beni.” (Ö6)*

Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde en çok kukla bebeğin saçını ve kıyafetini yapma, stant yapma, park çizme, akrostiş yapma ve hikâye yazma etkinliklerinde öğrencilerin zorlandığı görülmüştür. Öğrenciler görüşlerinde Doğa, ailesi ve şenliğe katılan misafirlerin kuklaları ile stant yaparken zorlandıklarını, oyun parkını hayal ederken düşünme ile vakit kaybettiklerini güçlük çektikleri etkinlikler olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşme sorusuna verdiği cevaplar şunlardır:

*“O kukla bebeğin saçını yapıştırırken ve üstüne kıyafet ayarlarken zorlandım. Başka zorlandığım etkinlik olmadı.” (Ö5)*

*“İlk başta stantta zorlardım. Çünkü standın ilk önce katlama yerini anlamadım. Sonradan anlamaya başladım ama ilk başta çok zor geldi. Bir de parkı çizmek zordu.” (Ö2)*

Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde yapılan etkinlikleri matematik, Türkçe, fen bilimleri ile beden eğitimi ve oyun derslerinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinde kuklaların ve oyun parkının problemlerde kullanılabileceği, Mert’in teknolojik aletlerinin fen bilimleri dersinde kullanılabileceği hatta bu aletlerin bir proje ile yapılabileceğinin daha iyi ve daha eğlenceli olacağını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersi gibi matematik, fen bilimleri, Türkçe, görsel sanatlar, beden eğitimi ve İngilizce derslerini de öykü ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersindeki gibi matematik dersinde bir karakter seçilerek ve problemler yoluyla dersin daha zevkli olacağını, İngilizce dersinde bilinen kelimeler ile oluşturulmuş öykü kullanılabileceği ve fen bilimleri dersinde ise elektronik bir aletin hikâye ile öğretilabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı diğer derslerin de Storyline yaklaşımı ile işlenmesi gerektiğini düşünmüş olup, en çok matematik dersinin Storyline yaklaşımıyla işlenmesini uygun görmüşlerdir. Öğrencilerin bu görüşme sorusuna verdiği cevaplar şunlardır:

*“Matematikte mesela problemlerle hikâye çıkarılabilir. Onu daha anlayarak ve görerek daha eğlence olurdu. Matematiğe biraz zevk katardı.” (Ö4)*

*“İngilizce dersinde kelimeleri kavrayabilmek için İngilizce bir hikâye olur mesela. Ama bildiğimiz kelimelerle olur.” (Ö6)*

Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde daha farklı olarak Doğa ile ilgili oyunlar, kuklaları konuşturma, öyküyü canlandırma, resim çizerken müzik dinleme, Doğa ve ailesi ile yeni öyküler yazma, oyun parkının maketini yapma, gelecekteki teknolojik aletlerin maketini yapma ve Doğa’nın evinin maketini yapma etkinliklerinin olmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde farklı olarak kuklaları konuşturarak yeni hikâyeler

yazmak istediklerini, öyküde tasarlanan karakterlerin ve çizgi film karakterlerinin dramasını yapmak istediklerini, Doğa ile ilgili yeni bir hikâye yazmak istediklerini, Doğa ile oyunlar oynamak istediklerini ve gelecekteki teknolojik aletlerin maketini yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yapacakları etkinliklerde Doğa ve ailesinin bulunmasını istemesi, öykü karakterlerinin öğrenciler tarafından içselleştiğini göstermektedir.

Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde mutluluk, eğlence, paylaşma, yardımlaşma, hoşgörülü olma, kızgınlık, şaşırma ve sorumluluk kazanma duygularını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler görüşlerinde Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde çok eğlendiklerini, mutlu olduklarını, grup çalışmaları ile paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrendiklerini, etkinliklerde yaşanan sorunlardan dolayı kızgın olduklarını, gezi, video ve bazı etkinliklere şaşırdıklarını, sosyalleştiklerini ve bilinçli bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı öğrencilerin etkinlik sırasında yeni ürünler çıkardığı zaman, ortaya çıkan ürünü çok beğendikleri için şaşırdıklarını fark etmiştir. Öğrencilerin paylaşma ve yardımlaşmayı öğrenerek arkadaşlık bağlarının güçlenmesi Storyline yaklaşımının sosyalleşmeye katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bir öğrenci şu şekilde cevap vermiştir:

*“Arkadaşlarımıza yardımlaşmayı, paylaşmayı onlarla nasıl vakit geçireceğimizi daha çok öğrendik. Yani çok eğlendik. Mesela etkinliklerden sonra daha çok sosyalleştik. Arkadaşlarımız daha iyi tanıdık. Çevreye çıktığımızda daha çok bilinçli olduk.” (Ö7)*

Öğrenciler ifadelerinde Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde en çok akıllarında kalan etkinliklerin kukla bebekler, Mert ve teknolojik aletleri, stantlar, münazara, geri dönüşüm tesisi gezisi, oyun parkı, istek ile ihtiyaç panosu, akrostiş ve Doğa'nın öyküsü olduğunu belirtmişlerdir. Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde en çok hayallerindeki park, kaşık bebek yapımı, hazırladıkları istek ve ihtiyaç panoları, Mert abi ve teknolojik aletleri, hazırladıkları stantlar, geri dönüşüm tesisi gezisi, akrostiş yazımı ve münazara etkinliklerinin akıllarında kaldığını dile getirmişlerdir. Araştırmacı gözlemlerinde münazara etkinliğinde öğrencilerin kendilerini daha özel hissettiklerini ve iki grubunda iyi savunma yapmasından dolayı mutlu olduklarını fark etmiştir. Storyline yaklaşımında etkinliklerin iyi bir şekilde organize edilmesinin öğrencilerde aidiyet ve kendini eşsiz hissetme duyguları kazandırdığını göstermektedir.

## TARTIŞMA

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan Storyline yaklaşımı çalışmalarının öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Öğrencilerle Storyline Yaklaşımı Etkinliklerine Yönelik Sonuçlar**

Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrenciler etkinlikleri tamamlamış, amaçlanan tüm kazanımlar ve ders planları uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin “Üretimden Tüketime” ünitesinde Storyline yaklaşımı etkinliklerinin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Öğrenciler Storyline yaklaşımı ile yapılan etkinliklerin hepsine istekli bir şekilde katılmış, sınıf öğretmenini ve öğrencilerde olumlu sonuçlara rastlanılmıştır. Bu sonuç Türkmen (2021), Güney (2019), Tozduman Yaralı (2019), Şekerci (2018) ve Toy (2015) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Türkmen’in (2021) çalışmasında hayat bilgisi dersinde Storyline yaklaşımının öğrenci tutumlarına olumlu katkı sağladığı ve öğrencilerin Storyline yaklaşımıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Güney’in (2019) çalışmasında Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Tozduman Yaralı’nın (2019) çalışmasında öyküleştirme yöntemiyle işlenen eğitim programı uygulamasının etkisinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Şekerci’nin (2018) çalışmasında sınıf öğretmenini ve öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecine dair görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Toy’un (2015) çalışmasında Storyline yöntemi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerde ve öğretmenlerde olumlu etkiler yarattığı, dolayısıyla sınıf yönetiminin de rahat şekilde sağlanmasına katkı sağlamıştır.

Sınıf içi etkileşimi arttıran Storyline yaklaşımının öğrencileri farklı düşünmeye zorladığı ve öğrencilerin yeni fikirler üreterek derse katılım sağladığı sonucu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin Storyline yaklaşımı ile işlenen sosyal bilgiler dersinin farklı ünitelerinde ve başka derslerde kullanılmasına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Solstad’ın (2006) araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Solstad’ın (2006) araştırma sonucunda öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri Storyline yaklaşımını farklı ve zorlayıcı bulmuş, öğretim sürecinde yeni bir düşünme biçimi öğrendiklerini ifade etmiş ve uygulanması için zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

### **Öğrencilerin Storyline Yaklaşımı Uygulamalarına Dayalı Görüşlerine Yönelik Sonuçlar**

Öğrenci günlüklerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve güzel buldukları, mutlu oldukları ve dersi farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Şekerci (2018), Yıldırım (2018), Ayaz (2021) ve Türkmen’in (2021) yaptığı araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Şekerci’nin (2018) araştırmasında öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve güzel bulduklarını, etkinlikleri yaparken zevk aldıklarını ve etkinlikleri sevdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin Storyline yaklaşımı etkinliklerinde eğlendikleri, mutlu oldukları ve zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2018)

araştırmasında öyküleştirme yöntemi uygulanan grupla yapılan görüşmede öğrencilerin öğretimi eğlenceli ve faydalı bulduğu, öğretim sürecinin stresten uzak olduğu ve öğrencilerin istekli olduğu bir ortam sağladığını ifade etmiştir. Ayaz'ın (2021) çalışmasına göre Storyline yaklaşımı uygulamasının öğrenciler için eğlenceli olduğunu ve öğrencilerde işbirliğini geliştirdiğini ifade etmiştir. Türkmen'e (2021) göre öğrenci temaları mutluluk, eğlenme, etkinlikleri sevme, seçim yapabilme, yeni deneyimler ve yeni fikirlere açıklık kategorilerinde toplanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı, derslerde zor olan konuların öğretiminde öğrenme sürecinin eğlenceli ve farklı olmasını, dolayısıyla daha faydalı bir ortam oluşturmasını sağlayabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmada temalar kapsamında öğrencilerin arasında yardımlaşma ve paylaşmanın arttığı gözlenmiştir. Bu sonuç Güney (2003) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. İlgili araştırmada süreç içerisinde yaptığı çalışmaların, öğrencilerin birbirleriyle olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını ve sınıf içerisindeki yardımlaşmanın artmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan sınıf içi öğrenci ilişkilerini geliştirebilmek için Storyline yaklaşımının uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

#### **Öğrencilerin Storyline Yaklaşımı Uygulamalarında Odak Grup Görüşlerine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin Storyline yaklaşımı etkinliklerine yoğun ilgi duydukları, etkinliklerden zevk aldıkları, yeteneklerini geliştirerek kendilerine güvendikleri ve derse yüksek ölçüde motive oldukları sonucu görülmüştür. Bu sonuçlar Orehağ (2017), Ahlquist (2014), Mitchell-Barrett (2010) ve Rhonda'nın (2010) çalışmaları ile örtüşmektedir. Orehağ'ın (2017) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce dersine motive olduğu, dil kullanımında bir artış yaşandığı ve Storyline yaklaşımı ile öğretmenlerin ders içinde karşılaştıkları sıkıntıların azaldığı görülmüştür. Ahlquist'in (2014) çalışmasının sonuçlarında Storyline yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine yüksek motivasyon sağladığı görülmüştür. Mitchell-Barrett'in (2010) araştırmasının sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sürecine ilgi duymalarını ve süreçten keyif almalarını sağladığı görülmüştür. Rhonda (2010) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı ile öğrencilerin içsel motivasyonunda artış olduğu, derse ilgilerinde olumlu gelişme görüldüğü, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiğini görmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Storyline yaklaşımının öğrencilerin derslere motivasyonunu yükselttiği, konuların öğrenilmesine katkı sağladığı, öğretmenlerin sıkıntılarını azalttığı ve öğrencilerin derse ilgilerini arttırarak yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerle Storyline yaklaşımı etkinliklerine yönelik sonuçlara göre Storyline yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde olumlu sonuçlarının olduğu ve öğrencilerin yaklaşıma olumlu baktıkları görülmüştür. Storyline yaklaşımı uygulamalarına dayalı öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin eğlendikleri, mutlu oldukları ve dersi farklı gördüklerinden dolayı daha verimli bir eğitim öğretim ortamı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve paylaşma ile öğrencilerin aralarındaki ilişkinin

geliştiği gözlenmiştir. Araştırma süresi boyunca öğrencilerin zaman geçtikçe derslere daha aktif katıldıkları ve düşüncelerini paylaşmaktan çekinmedikleri gözlenmiştir. Hem sınıf öğretmenin hem de öğrencilerin Storyline yaklaşımı etkinliklerini beğendikleri ve zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak Storyline yaklaşımı ile sosyal bilgiler dersinin uyarlanabileceği, bu yöntemin öğretim süreci içerisinde etkili bir yöntem olduğu ve ders ile ilgili kazanımların öğrencilere kolaylıkla kazandırılabilmesi görülmüştür.

Bu araştırmanın etkinlikleri dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yedi haftalık süre ile sınırlıdır. Yapılacak olan diğer araştırmalar farklı sınıf seviyelerinde, farklı derslerde ve daha uzun bir süre içerisinde planlanarak uygulanabilir. Sosyal bilgiler dersinin diğer ünitelerinde de Storyline yaklaşımı uygulanabilir. Storyline yaklaşımı etkinlikleri araç-gereç yönünden donanımlı sınıflarda daha etkili uygulanabileceğinden, araştırmacıların sınıf ortamını zenginleştirerek yaklaşımın daha etkili olmasını sağlayabilir. Storyline yaklaşımını yaygınlaştırmak için öğretmen ve akademisyenlere tanıtımı yapılabilir. Araştırma sosyoekonomik yönden orta seviyede bir devlet okulunda uygulanmıştır. Özel okullarda ve sosyoekonomik durumu yüksek düzeyli okullarda araştırma uygulanıp sonuçları birlikte değerlendirilebilir. Öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikleri sevdiği görüldüğünden, öğrencilerin zorlandığı konu ve derslerde bu yaklaşım uygulanabilir. Storyline yaklaşımında öğrencilerin öyküyü sahiplendiği ve bağ kurduğundan dolayı farklı etkinlikler ile zenginleştirilerek tüm ünitelerde kullanılabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci merkezli farklı yöntem, teknik ve araç-gereçlere yer verilerek öğrenme farklılaştırılabilir.

**Etik Kurul Onayı:** Çalışma protokolü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 28/11/2023; Referans Numarası: 16-2023/277). Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, her iki yazarın ortak katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm aşamalarda yazarlar iş birliği içinde çalışmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

**Finansman Bilgileri:** Yazarlar, bu araştırma, yazarlık ve/veya makalenin yayımı için herhangi bir mali destek almamıştır.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışmada kullanılan veriler yazar tarafından toplanmış olup, araştırma etiği ilkeleri doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere makul talepler üzerine ilgili araştırmacılarla

paylaşılabilir.

**Not:** Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersinde Storyline Yaklaşımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma, 17-19 Ekim 2024 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Ayaz, K. (2021). *The Impact of Storyline Method on Teen's Attitude Towards EFL*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bayrak, S. (2000). *Yüksek Öğretimde Aktif Eğitim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 25s.
- Bell, S. (2003). *Storyline, feelings and respect*. International Conference on Imagination and Education, Coast Plaza Hotel, Vancouver.
- Bell, S. (2010). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead: Open University Press.
- Bell, S. and Harkness, S. (2006). *Storyline: Promoting Language Across The Curriculum*, Royston, UKLA.
- Bell, S. and Harkness, S. (2006). *Storyline- Promoting Language Across the Curriculum*. Hertfordshire: United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Creswell, J. (1997). *John Dewey and The Storyline Method* (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G.White)
- Creswell, J. (2007). *John Dewey and the Storyline Method*. Bell S., Harkness S, White G. (Ed.), Öykü Temelli Öğrenme: Past, Present & Future. Glasgow: Enterprising Careers: University of Strathclyde.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğrayıcı, G. (2023). *Hikâye Örgüsü Yöntemiyle Öğretmen Adaylarının Su Okuryazarlığının Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Emo, W. and Wells, J. (2013). *Storyline: Enhancing learning and teaching through coconstructed narrative*. The Psychology of Education Review, 38(2), 23-27.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Öğrenmenin Kalıcılığı ve Derse İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Harkness, S. (2007). *Storyline-An Approach to Effective Teaching and Learning*. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future*. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Hein, G. (1991). *Constructivist Learning Theory*. Erişim: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>. (25.02.2009-16.45).
- Karakaş, M. (2021). *Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yönteminin Kullanılmasının Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkililiği: Üçüncü Sınıf Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karip, E., ve Köksal, K. (1996). *Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(2), 245-247.
- Letschert, J., Grabbe-Letschert, B., and Greven, J. (2006). *Beyond Öykü Temelli Öğrenme*. Features, principles and pedagogical profundity. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- MEB, (2020). *Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu*. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/meb/iys/dosyalar/2020/08/24113242/ogretim-programlari>.
- Nuttall, A. (2016). *The 'curriculum challenge': Moving towards the 'Storyline' approach in a case study urban primary school*. Improving Schools, 19(2), 154-166.
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" Ünitesinde Kullanılan Öyküleştireme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C., Otluoğlu, R., Keskin, S. C. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Paykoç, F. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul, ERG Raporları, Sabancı Üniversitesi, 20.10.2007, [www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat\\_raporu.doc](http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc)
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sertsöz, A. (2017). *6 Yaş Çocuklarına Öyküleştireme Yöntemi ile Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Şekerci, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, T. G. (2001). *8-10 Yaş Grubundaki Çocukların Müziksel Beğenilerini Geliştirmede Masal ve Öykülerden Yararlanma Yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştireme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, C. (2021). *İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Storyline Yaklaşımını Eklelemek*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ütkür, N. (2016). *Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknik Farklılıkları. Hayat Bilgisi Dersi Örneği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 1631-1651.
- Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: An introduction*. Washington D.C.: School Press.
- Yaşar, S. A. (2022). *Öyküleştirme Dayalı Matematik Problem Çözme Uygulamalarının Problem Çözme Başarısına Becerisine ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu Abant.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam Temelli Öyküleştirme Yöntemi ile Yapılan Öğretimin Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Yaratıcılık ve Tutumlara Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit E. Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 399-416.

## Akış Yaşantısı ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Ekopsikolojik Duyarlılığın Etkisi

Hasan KÜTÜK<sup>1</sup>

### Özet

Akış yaşantısı, bireyin iyi oluşunu destekleyen önemli pozitif psikoloji kavramları arasında yer alır. Aynı şekilde, psikolojik sağlamlık da bireyin başa çıkma becerileri ve uyum sağlama yeteneği ile ilişkili önemli bir göstergedir. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği düşünülen ve literatürde henüz yeni bir kavram olan ekopsikolojik duyarlılık ise bireylerin doğaya yönelik farkındalıklarını ve duyarlılıklarını ifade etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, akış yaşantısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklem grubu yaşları 18-76 aralığında değişen 463 yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Akış Yaşantısı Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Ekopsikolojik Duyarlılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesine (YEM) uygun olarak AMOS istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Bulgular, akış yaşantısı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın kısmi bir aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, bireylerin doğa ile olan ilişkilerinin güçlendirilmesinin psikolojik sağlamlıklarını artırabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, doğa temelli müdahalelerin bireysel iyi oluşu desteklemede kullanılması önerilmektedir. Araştırma, doğa temelli duyarlılıkların psikolojik sağlamlığa katkısını vurgulayarak pozitif psikoloji alanına özgün bir katkı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Akış yaşantısı, psikolojik sağlamlık, ekopsikolojik duyarlılık.

## The Effect of Ecopsychological Sensitivity on the Relationship between Flow Experiencing and Psychological Resilience

### Abstract

Flow experience is one of the key concepts in positive psychology that supports individual well-being. Similarly, psychological resilience is an important indicator associated with individuals' coping skills and adaptability. A relatively new concept in the literature, ecopsychological sensitivity, refers to individuals' awareness of and sensitivity toward nature. The primary aim of this study is to examine the role of ecopsychological sensitivity in the relationship between flow experience and psychological resilience. The sample of the study consists of 463 adults aged between 18 and 76. Data were collected using the Flow Experience Scale, the Brief Psychological Resilience Scale, and the Ecopsychological Sensitivity Scale. The data were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM) via the AMOS statistical program. The findings revealed a significant positive relationship between flow experience and psychological resilience and that ecopsychological sensitivity partially mediated this relationship. These results suggest that strengthening individuals' connection with nature may enhance their psychological resilience. Accordingly, nature-based interventions are recommended to support individual well-being. The study offers a novel contribution to the field of positive psychology by highlighting the role of nature-based sensitivity in fostering psychological resilience.

**Keywords:** Flow experience, resilience, ecopsychological sensitivity.

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [hasan.kutuk@yildiz.edu.tr](mailto:hasan.kutuk@yildiz.edu.tr)

## GİRİŞ

Postmodern psikoloji akımları arasında dikkat çeken ve 21. yüzyıl literatüründe çeşitli araştırmalara konu olan pozitif psikoloji yaklaşımı, bireyin yaşamı boyunca deneyimlediği pozitif kavramlara odaklanarak bakış açısını daha olumlu bir çerçevede düzenlemeyi amaçlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin önemli isimlerinden Csikszentmihalyi (2017) tarafından tanımlanan akış yaşantısı kavramı bireylerin hayatın akışına kendilerini kaptırmaları, bir işe tam konsantre şekilde adapte olmaları veya bir göreve kendini tam olarak verebilme becerisi olarak ele alınabilir. Bir filmi izlerken, bir kitabı okurken ya da bir proje üzerinde çalışırken diğer tüm uyarıcıların etkisinden kurtulup kendimizi tamamen o işe verme durumu akış deneyiminin bir göstergesidir. Alan yazında yer alan çalışmalar akış deneyiminin iyi oluşu destekleyen, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlığı arttıran bir kavram olduğuna vurgu yapmaktadır (Izydorczyk vd., 2019; Mao vd., 2020; Ryan ve Deci, 2001). Wu vd. (2021), yaşam boyu karşılaşılan çeşitli zorluklarla baş etmede akış deneyiminin önemini vurgulamıştır. Birey yaşadığı zorluklarla mücadele ederken akış deneyiminden faydalanmakta bu durum da psikolojik sağlamlıklarına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Psikolojik sağlamlık, pozitif psikolojinin temel kavramlarında birisidir. Yaşam boyunca karşılaşılabilecek çeşitli zorluklarla başa çıkabilme, stresli yaşam olaylarına karşı dirençli olabilme ve olumlu bakış açısını sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Luthar vd., 2000; Windle, 2011). Kriz durumlarına uyum sağlayabilmek, baş etme becerilerini kullanabilmek, doğru kararlar verip bunları uygulamaya koyabilmek psikolojik sağlamlığın bir göstergesidir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin özsaygısı yüksek, etkin problem çözme becerilerine sahip, sosyal ilişkileri gelişmiş, empati kurabilen ve olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir (Vergili, 2018).

Pozitif psikoloji çerçevesinde ele alınan akış ve psikolojik sağlamlık teorisi, bireylerin zorluklarla ve olumsuzluklarla nasıl başa çıktıklarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Mao vd., 2024). Akış yaşantısı bireyin yaşamış olduğu güçlüklerle odaklanarak çeşitli beceriler aracılığıyla bunların üstesinden geldiği ve psikolojik sağlamlığını arttırdığı bir deneyimdir (Mao vd., 2020). Fredrickson (2001) akış deneyimi aracılığı ile ortaya çıkan konsantrasyon halinin bireyin düşünce ve alternatif başa çıkma becerilerini genişleterek psikolojik sağlamlığı olumlu etkilediğini belirtmektedir. Akış yaşantısı ve psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalar bu iki kavram arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemektedir (Tugade ve Fredrickson, 2004). Bartzik vd. (2021) tarafından Covid-19 döneminde yapılan bir araştırmada sağlık çalışanlarının daha az akış deneyimi yaşadığı buna bağlı olarak psikolojik sağlamlık ve iyi oluşlarının düştüğü raporlanmıştır. Bunun yanı sıra Mao vd. (2024) akış deneyimi ve psikolojik sağlamlık arasındaki boylamsal etkiye dair önemli sonuçlara değinmektedir. Yapılan boylamsal analizler sonucunda akış deneyiminin psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur. Alan yazında yer alan teorik ve ampirik bulgular akış

deneyimi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Buradan hareketle akış deneyimini etkileyebilecek olan değişkenlerin psikolojik sağlamlığı da etkileyebileceğini düşünülmektedir.

Akış deneyiminin olumlu anlamda etkileyebileceği düşünülen kavramlardan biri ekopsikolojik duyarlılıktır. Bu kavram henüz alan yazın için çok yeni bir kavram olmakla birlikte temelde bireylerin doğaya ilişkin duyarlı olma hallerini temsil etmektedir (Kütük vd., 2025). Yaşamın zorlukları ile baş etme mücadelesi içerisinde doğanın ve doğaya karşı duyarlı olmanın iyileştirici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Doğada olmak ve doğaya karşı duyarlı olmak bireyin öz güveninin artmasına, karar verebilme becerilerinin gelişmesine, olumlu kişilik özelliklerinin artmasına ve alternatif problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Barut vd., 2019; Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1999; Scott vd., 2018). Akış ve ekopsikolojik duyarlılık arasında doğrudan bir çalışma olmasa da yukarıda bahsedilen araştırmalardan hareketle akış deneyiminin ekopsikolojik duyarlılığın olumlu etkilerini arttırabilecek bir değişken olduğu yorumu yapılabilir. Artan ekopsikolojik duyarlılık bireyin doğada daha fazla zaman geçirmesine ve doğanın iyileştirici etkisinden daha fazla faydalanmasına olanak tanıyabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar doğaya duyarlı olan ve doğada zaman geçiren bireylerin baş etme becerilerinde, yaratıcı düşüncelerinde, psikolojik sağlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde olumlu bir artıştan söz etmektedir (Kütük, 2023; McCormick, 2017; Scott vd., 2018). Tüm bu çalışmalardan hareketle akış deneyime sahip olmanın ekopsikolojik duyarlılığı arttıracağı, ekopsikolojik duyarlılığı yükselen bireylerin de psikolojik sağlamlıklarının güçleneceği yorumu yapılabilir. Bu araştırmada da akış deneyimi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın bu olumlu etkisinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Alan yazında kavramlar arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmalar olmasa da dolaylı olarak bu etkiyi değerlendiren çalışmalara rastlanabilmektedir. Özellikle ekopsikolojik duyarlılık kavramı ele alındığında literatürde bu kavramın etkisinin incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırmanın bu yönü ile literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda psikolojik sağlamlığı olumlu anlamda etkileyebilecek değişkenlerin etkileri de ortaya koyulacaktır. Bu sayede psikolojik sağlamlığı arttırarak psikolojik iyi oluşu güçlendirmek isteyen uygulayıcılara katkı sağlanacaktır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada akış yaşantısı ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama deseninde tasarlanan çalışmada yordayan değişken olarak (X) akış yaşantısı, yordanan değişken (Y) olarak psikolojik sağlık, aracı değişken (M) olarak ise ekopsikolojik duyarlılık kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Çalışmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 321 (%69,3) kadın, 142 (%30,7) erkek olmak üzere toplamda 463 yetişkin birey çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş

aralığı 18 ile 76 arasında değişkenlik göstermektedir ( $M_{age}=29,94$ ;  $SD=11,53$ ).

### **Ölçme Araçları**

#### ***Akış Yaşantısı Ölçeği***

Bireylerin akış yaşantısını ve akış deneyimi içerisindeki temel özelliklerini incelemek amacıyla Magyarodi vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Baş (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 5'li likert tipinde ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır (Ör., *Aktiviteyi yaparken dikkatim hiç dağılmadı*). Ölçeğin denge ve işe yoğunlaşma olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek alınacak yüksek puanlar bireyin akış deneyimi seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 12 maddelik iki alt boyutlu halinde yapı geçerliğine ilişkin uyum değerlerinin ( $\chi^2/sd=2.640$ ,  $GFI=.926$ ,  $CFI=.961$ ,  $RMSEA=.076$ ) kabul edilebilir aralıklarda yer aldığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları denge alt boyutu için .93, işe yoğunlaşma alt boyutu için .83 ve toplam puan için .91 olarak bulunmuştur.

#### ***Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği***

Bireylerin psikolojik sağlamlığını ölçebilmek amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanana ölçek 5'li likert tipinde ve 6 maddeden oluşmaktadır (Ör., *Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim*). Ölçek alınacak yüksek puanlar bireyin psikolojik sağlamlık seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları .80 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise, .62 ile .69 arasında bulunmuştur.

#### ***Ekopsikolojik Duyarlılık Ölçeği***

Bireylerin ekopsikolojik duyarlılık seviyesini ölçebilmek amacıyla Kütük (2023) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde 14 maddeden oluşmaktadır. 2 alt boyutu bulunan ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'tir. İlk alt boyut olan çevresel duyarlılık 7 maddeden (Ör., *Doğal kaynakların korunması hususunda çalışan kişilere destek olmayı severim*) ikinci alt boyut olan çevreyle bütünleşme boyutu 7 maddeden (Ör., *Elimden geldiğince doğada vakit geçirmeye çalışırım*) oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması kişinin ekopsikolojik duyarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları .942 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin uyum değerlerinin ( $\chi^2=377.363$ ,  $p\leq 0.001$ ,  $sd=75$ ,  $\chi^2/sd=5.03$ ,  $CFI=0.95$ ,  $TLI=0.94$ ,  $SRMR=0.04$ ,  $RMSEA=0.08$ ) kabul edilebilir aralıklarda yer aldığı görülmektedir.

### **Prosedür**

Araştırmanın verileri 2024 yılında temmuz ve ekim ayları arasında toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce

katılımcılar ile çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. İstedikleri herhangi bir zamanda çalışmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Çalışmaya ilişkin veri toplama formları dağıtılmadan önce her katılımcıdan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcılar tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak herhangi bir ödül veya ödeme almadan çalışmaya dahil olmuşlardır. Araştırmanın tüm aşamaları İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın 2024-06-72 numaralı etik onayı ile Helsinki Bildirgesi dikkate alınarak titizlikle yürütülmüştür.

### **İstatistiksel Analiz**

Veri analizi aşamasında, toplanan veriler IBM SPSS İstatistik 24 ve AMOS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle veri setindeki eksik ve uç değerler incelenmiştir. Mahalanobis uzaklık değeri 0,001 (Büyüköztürk 2016) dikkate alınarak uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normalliğini incelemek amacıyla değişkenlerin ortalama puanları, standart sapmaları ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda çarpıklık-basıklık değerleri  $\pm 1,5$  aralığında olduğundan verilerin normallik varsayımlarının karşıladığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Ayrıca katılımcıların akış yaşantısı düzeyleri, ekopsikolojik duyarlılıkları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler korelasyonel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Daha sonra değişkenler arasında kurulan hipotetik modelin test edilmesi amacıyla veriler AMOS programına aktarılmıştır. Çalışmada Kline'in (2011) önerileri doğrultusunda iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. İlk aşamada gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri oluşturmasıyla ve bu oluşan gizil değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ele alan ölçme modeli test edilmiştir. Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından hipotetik olarak ortaya konulan yapısal modelin test edilmesine geçilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesine uygun olacak şekilde aracılık testlerinin gerçekleştirilebilmesi için parselleme yöntemine başvurulmuştur. Parselleme yöntemi, çok maddeli ölçeklerde modele dahil edilen parametre sayısını azaltmak, normal dağılıma daha uygun göstergeler elde etmek ve modelin istatistiksel gücünü artırmak amacıyla gerçekleştirilir (Little vd., 2002; Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, 2006). Buradan hareketle akış yaşantısı ölçeği alt boyutlarına uygun olacak şekilde iki parsele, ekopsikolojik duyarlılık ölçeği alt boyutlarına uygun olacak şekilde iki parsele ve son olarak psikolojik sağlamlık ölçeği iki parsele bölünmüştür. Oluşturulmuş olan yapısal model dahilinde akış yaşantısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın etkisi incelenmiştir. Bununla beraber dolaylı etkinin anlamlılığını değerlendirmek için bootstrap analizi kullanılmıştır. Bootstrap analizi, parametrik varsayımlara daha az bağlı olması ve daha az sayıda örneklem büyüklüklerinde bile dolaylı etkilerin güvenilir şekilde test edilmesi sağladığı için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilmektedir. Ek olarak, bu analizde cinsiyet ve yaş, kovaryans değişkenleri olarak modele dahil edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak korelasyon analizi ile betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından, ölçme modeline ve yapısal modele ait sonuçlar raporlanmıştır. Son olarak ise bootstrapping işleminin sonuçlarına yer verilmiştir.

### Korelasyon ve Betimsel İstatistikler

Değişkenlere ait korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri) Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Değişkenler arası ilişkiler ve betimsel istatistikler

| Değişkenler                 | 1     | 2     | 3     |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| 1. Akış yaşantısı           | -     |       |       |
| 2. Psikolojik sağlamlık     | .41** | -     |       |
| 3. Ekopsikolojik duyarlılık | .50** | .41** | -     |
| Aritmetik ortalama          | 44.45 | 19.46 | 59.69 |
| Standart Sapma              | 6.13  | 4.73  | 6.38  |
| Çarpıklık                   | -.16  | -.17  | -.28  |
| Basıklık                    | -.32  | .53   | -.61  |
| Cronbach $\alpha$           | .75   | .80   | .81   |

Not. \*\*  $p < .001$

Tablo 1 incelendiğinde, akış yaşantısının ve psikolojik sağlamlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ( $r = .41, p < 0.001$ ). Benzer şekilde, ekopsikolojik duyarlılık ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir ( $r = .50, p < 0.001$ ). Ekopsikolojik duyarlılık ile psikolojik sağlamlık arasında da yine pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $r = .41, p < 0.001$ ). Güvenilirliğe ilişkin Cronbach  $\alpha$  katsayılarının akış yaşantısı için .75, psikolojik sağlamlık için .80 ve ekopsikolojik duyarlılık için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme araçlarının güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir.

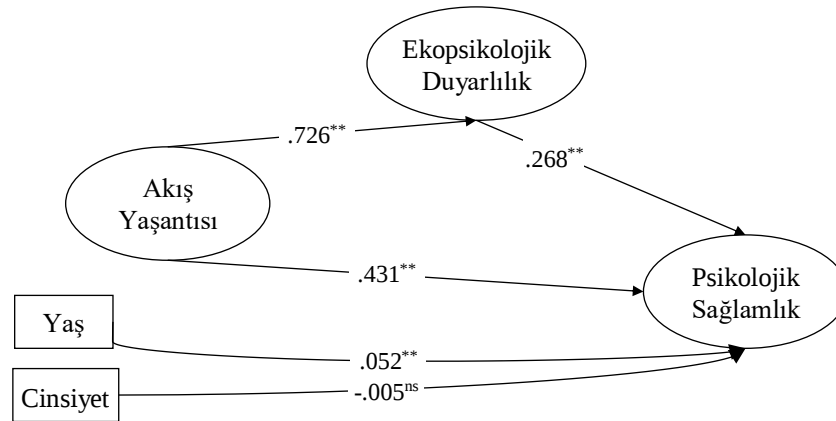
### Ölçme Modeli

Ölçme modeli; akış yaşantısı, ekopsikolojik duyarlılık ve psikolojik sağlamlık olmak üzere üç gizil değişken ile birlikte her bir değişken için iki olmak üzere toplam 6 gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar ölçme modelinin iyi uyum verdiğini göstermektedir ( $\chi^2/sd = 4.31, p < .001$ ; CFI = .97; NFI = .96; GFI = .98; IFI = .97; TLI = .93; SRMR = .032). Ayrıca, faktör yükleri .57 ile .85 arasında değişmektedir. Bu değerler gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri anlamlı bir şekilde temsil edebildiği göstermektedir.

## Yapısal Model

Yapısal modelde öncelikle akış yaşantısı ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın tam aracı olduğu model sınanmıştır. Tam aracı modelde akış yaşantısı ile psikolojik sağlık arasında doğrudan bir yol kurulmamakta, ekopsikolojik duyarlılığın aracılığıyla bu iki kavram arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Ekopsikolojik duyarlılığın tam aracı olduğu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu yalnızca 4a TLI değerinin eşik değeri altında olduğu görülmektedir ( $\chi^2/sd = 4.41$ ,  $p < .001$ ; CFI = .94; NFI = .92; GFI = .96; IFI = .94; TLI = .88; SRMR = .063; AIC = 108.21; ECVI = 0.23) En iyi modeli ortaya çıkarabilmek için ekopsikolojik duyarlılığın kısmi aracı olduğu model de incelenmiştir. Başka bir değişle modele, akış yaşantısı ile psikolojik sağlık arasında doğrudan bir yol eklenmiştir. Analizler sonrasında, ekopsikolojik duyarlılığın kısmi aracı olduğu modelin uyum iyiliği indekslerinin tamamının kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ( $\chi^2/sd = 3.82$ ,  $p < .001$ ; CFI = .95; NFI = .93; GFI = .97; IFI = .95; TLI = .90; SRMR = .057; AIC = 97.55; ECVI = 0.21). Her iki modelin de tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir.

Ekopsikolojik duyarlılığın tam aracı ya da kısmi aracı olduğu modelden hangisinin tercih edileceğine yönelik yapılan değerlendirmede kısmi aracı modelin uyum indekslerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Ayrıca kısmi aracı modelin AIC ve ECVI değerlerinin tam aracı modelin AIC ve ECVI değerlerinden de küçük olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, akış yaşantısı ile psikolojik sağlık arasında ekopsikolojik duyarlılığın kısmi bir aracı role sahip olduğu model tercih edilmiştir. Bu modele ilişkin yol katsayıları Şekil 1’de verilmektedir.



**Şekil 1.** Kısmi aracı modele ait standardize edilmiş yol katsayıları.

Not.  $N = 463$ ; \*\*  $p < .01$

Yürütülen yapısal eşitlik modellemesi kapsamında gerçekleştirilen bootstrapping analizleri sonucunda, dolaylı yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (bootstrap tahmini =

.194; %95 güven aralığı = .011, .366). Ulaşılan bu bulgu, akış yaşantısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın dolaylı etkisinin, bootstrap temelli örnekleme yöntemiyle de desteklendiğini göstermektedir. Buradan hareketle, ekopsikolojik duyarlılığın, bireyin akış yaşantısı ile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rol üstlendiği söylenebilir.

## TARTIŞMA

Akış yaşantısı pozitif psikoloji literatürünün önemli kavramlarından biri olarak bireyin olumlu özelliklerine, iyi oluşuna ve özellikle psikolojik sağlamlığına katkı sunmaktadır (Izydorczyk vd., 2019; Mao vd., 2020; Mao vd., 2024). Bu çalışmada akış yaşantısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi desteleyebileceği düşünülen ekopsikolojik duyarlılık kavramının etkisi araştırılmıştır. Akış içerisinde olan ve kendisini yapmış olduğu bir işe bilinçli bir şekilde yönlendirebilen kişilerin doğaya duyarlılık seviyelerinin de yükseleceği düşünülmektedir. Çünkü birey farkındalığı yüksek bir şekilde bir işin akışına kendisini kaptırdığında, yaşam boyunca karşılaşmış olduğu sorunlarla mücadele ederken kullandığı alternatif çözüm yollarında ve stratejilerde doğanın öğreticiliğinden yararlanabilmektedir. Bir anlamda akışta kalmak bireylere yeni tecrübeler kazandırarak ekopsikolojik anlamda daha duyarlı olmalarına olanak sağlayabilir. Yükselen bu duyarlılık da bireylerin psikolojik sağlamlıklarına katkıda bulunabilir. Ekopsikolojik duyarlılığı yüksek olan bireylerin doğada olma ve doğanın iyileştiriciliğinden faydalanma ihtimalleri artar. Bu iyileştiricilik de bireyin psikolojik sağlamlığına katkıda bulunabilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve literatürde yer alan kavramlar arası ilişkilere odaklanan çalışmalar yukarıda bahsedilen öngörülerini destekler niteliktedir. Araştırma neticesinde elde edilen doğrudan ve dolaylı sonuçlar literatür ışığında aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu akış yaşantısı ile ekopsikolojik duyarlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ekopsikolojik duyarlılık kavramı alan yazında henüz çok yeni bir kavramdır. Literatür incelendiğinde bu kavrama ilişkin çok az sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Örn., Kütük vd., 2025). Kavrama ilişkin araştırmalar sınırlı olsa da bu kavram ile benzer ya da ilişkili olan kavramların akış yaşantısı ile ilişkilerinin incelendiği birkaç çalışmadan söz edilebilir. İnsanların günlük yaşam deneyimlerinde doğanın iyileştirici ve güçlendirici bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Kütük, 2023). Doğaya karşı duyarlı olmanın ya da doğa ile ilişkili olmanın bireyin öz güveninin arttıracağı, karar verme becerilerini ve alternatif problem çözme becerileri geliştireceği yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Barut vd., 2019; Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1999; Scott vd., 2018). Akış ve ekopsikolojik duyarlılık arasında doğrudan bir çalışma olmasa da yukarıda bahsedilen araştırmalardan hareketle akış deneyiminin ekopsikolojik duyarlılığın olumlu etkilerini arttırabileceği yorumu yapılabilir. Nitekim akış yaşantısı yüksek olan bireylerin sahip olmuş olduğu özelliklerin ekopsikolojik duyarlılığı olumlu olarak etkileyebileceğine bu araştırmalarda değinilmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu akış yaşantısı ile psikolojik sağlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Pozitif psikoloji alanında önemli kavramlardan olan akış yaşantısı bireyi çeşitli alanlarda olumlu olarak etkileyebilecek bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Yaşam doyumu, iyi oluş ve psikolojik sağlık gibi alanlar bunlardan bazılarıdır (Izydorczyk vd., 2019; Mao vd., 2024). Akış yaşantısı ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalar iki kavram arasındaki bu pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir. Örneğin Mao vd. (2020) akış yaşantısı sayesinde bireyin günlük yaşam sorunlarına daha iyi odaklanabildiğini, alternatif başa çıkma becerileri ile bunların üstesinden gelebildiğini belirtmektedir. Bu durumun da kişinin psikolojik sağlamlığını desteklediğini vurgulamaktadır. Bartzik vd. (2021) de akış yaşantısı konusunda zorluk çeken, kendini akışa kaptıramayan bireylerin psikolojik sağlamlıklarını düşebileceğini raporlamıştır. Bir başka çalışmada ise akış yaşantısının bireyin başa çıkma becerilerini geliştirerek psikolojik sağlamlığa katkı sağladığının altı çizilmiştir (Fredrickson, 2001). Alan yazında yer alan tüm bu araştırmalardan akış yaşantısının psikolojik sağlık artıran bir kavram olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü ve son bulgu ise akış yaşantısı ve psikolojik sağlık arasındaki olumlu ilişkiye ekopsikolojik duyarlılığın aracılık edebileceğidir. Yani akış yaşantısına sahip bireylerin ekopsikolojik duyarlılıkları gelişebilir. Bu da kişinin psikolojik sağlamlığını olumlu olarak etkileyebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde kavramlar arasındaki bu ilişkiye odaklanan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak değişkenler arasındaki ikili ilişkilere odaklanan çalışmalar elde edilen bu bulguyu destekleyecek sonuçları raporlamaktadır. Ekopsikolojik duyarlılık kavramı alan yazın için henüz yeni bir kavramdır. Ancak bu kavram ile benzer özellikleri içeren doğa ile ilişkili olma ya da doğanın iyileştiriciliğine yönelik çalışmalardan (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1999; Kütük ve Canel, 2024) hareketle akış yaşantısına sahip olan, yaptığı işe kendisini verebilmiş, farkındalığı yüksek bireylerin ekopsikolojik duyarlılığı dolaylı olarak etkileyebileceğini yorumu yapılabilir. Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi 1999 yılında kaleme aldıkları kitap bölümünde macera ve akış deneyimi arasındaki ilişkiye değinmiş, akış deneyiminin doğa ve doğada zaman geçirmeyle olan ilişkisine vurgu yapmıştır. Artan ekopsikolojik duyarlılık bireyin doğa ile olan ilişkisinin artmasına yardımcı olur. Doğada vakit geçiren birey karşılaşmış olduğu sorunlara alternatif ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirerek psikolojik sağlamlığını arttırabilir. McCormick (2017) doğada vakit geçirmenin psikolojik sağlamlığı arttıracağını vurgulamaktadır. Ingulli ve Lindbloom (2013) da benzer şekilde doğanın psikolojik sağlamlığı arttıran yönüne dikkat çekmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda, ekopsikolojik duyarlılığın gelişmesinde çeşitli çevresel ve yaşantısal faktörlerin etkili olabileceğine vurgu yapılmaktadır. Örneğin, doğada geçirilen süre, açık hava etkinliklerine katılım, doğa yürüyüşleri ve çocukluk döneminde doğaya maruz kalma gibi faktörlerin bireylerin doğaya karşı daha yüksek duyarlılık geliştirmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. (Howell vd.,

2011; Kals vd., 1999). Buradan hareketle, doğa temelli eğitim programlarının, doğada geçirilen zaman dilimlerinin veya doğa temalı grup etkinliklerinin ekopsikolojik duyarlılığı artırarak bireyin psikolojik sağlamlığına dolaylı yoldan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolaylı olarak ekopsikolojik duyarlılığın diğer kavramlarla ilişkisine atıf yapan çalışmalardan hareketle akış deneyiminin ekopsikolojik duyarlılığı arttıracığı, artan ekopsikolojik duyarlılığın ise psikolojik sağlamlığı olumlu olarak destekleyeceği söylenebilir. Bu araştırmada ulaşılan bulgular da akış deneyimi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide ekopsikolojik duyarlılığın bu etkisini ortaya koymaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular psikolojik sağlamlık, doğa temelli yaklaşımlar ve pozitif psikoloji literatürü dahilinde önemli çıkarımlar sunmaktadır. Akış yaşantısına sahip olmanın doğaya ilişkin farkındalığı ve duyarlılığı beslediği görülmektedir. Buradan hareketle bireylerin doğa temelli psikolojik müdahale yaklaşımlarında bireylerin akış yaşantılarını arttırmaya yönelik etkinliklerin kullanılabileceği önerilmektedir. Örneğin mindfulness temelli doğa yürüyüşleri ya da yaratıcılığı destekleyecek açık hava çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bireylerin konsantrasyon, farkındalık ve problem çözme becerilerine katkı sunacak bu ve benzeri müdahaleler doğa ile olan ilişkiyi de güçlendirerek psikolojik sağlamlığı arttırabilir. Çalışmada elde edilen bulgular aynı zamanda teorik açıdan da alan yazına yenilikçi bir katkı sağlamaktadır. Psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik çalışmalarda ekopsikolojik bakış açısının önemine vurgu yaparak doğanın iyileştirici yönü vurgulanmaktadır.

Ek olarak çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıkların olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıklardan ilki örneklem grubuyla ilişkilendirilebilir. Bu araştırmada yetişkin bireylerden elde edilen veriler yorumlanmıştır. Gelecekte ergenler ve çocuklar örneklem ile yapılacak çalışmalar bu çalışmada elde edilen etkilerin genellenebilirliğine katkı sunacaktır. Bir diğer sınırlılık araştırmanın kesitsel bir desende tasarlanmış olmasıdır. Kavramlar arasındaki nedensel ilişkinin net olarak ortaya koyulabilmesi için boylamsal ve deneysel araştırmalar ile desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle, bireylerin doğayla kurdukları ilişkinin ve ekopsikolojik duyarlılık düzeylerinin zaman içinde nasıl değiştiğini ve bu değişimlerin psikolojik sağlamlık üzerinde nasıl bir etki oluşturabileceğini anlamak açısından boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Uzun süreli etkilerin yorumlanabilmesi için kavramlar arasındaki ilişkilerin boylamsal ve deneysel çalışmalar ile incelenmesi önerilmektedir. Son sınırlılık ise ölçme araçlarına ilişkindir ölçme araçlarının öz bildirime dayalı ölçekler olması yanlı cevaplar vermeye neden olabilir. Bu sınırlılığı aşmak için gelecek araştırmalarda nitel veriler ile araştırmaların desteklenmesi önerilmektedir.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırma, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 2024-06-72 sayı ile onaylanmıştır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazar, çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanması ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışmada kullanılan veriler yazar tarafından toplanmış olup, araştırma etiği ilkeleri doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere makul talepler üzerine ilgili araştırmacılarla paylaşılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Bartzik, M., Aust, F., ve Peifer, C. (2021). Negative effects of the COVID-19 pandemic on nurses can be buffered by a sense of humor and appreciation. *BMC nursing*, 20(1), 257. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00770-5>
- Barut, A. İ., Demir, A., Ballıkaya, E., ve Çifçi, F. (2019). Doğa yürüyüşü ve yamaç paraşütü sporu yapan bireylerin yaşam doyumu ve özyeterliklerinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (2), 137-145.
- Baş, A. U. (2019). Akış Yaşantıları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji (UBEST) Sempozyumu Tam Metin Kitabı* içinde (s.1374-1379). İzmir, Türkiye.
- Csikszentmihályi, M. (2017). Akış: Mutluluk Bilimi (Çev. B. Satılmış). Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Csikszentmihalyi, M., ve Csikszentmihalyi, I. (1999). Adventure and the flow experience In: JC Miles, & S. Priest (Eds.), *Adventure programming* (pp. 153– 158). State College.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H. A., & Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 166–171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.037>
- Ingulli, K. ve Lindbloom, G. (2013). Connection to nature and psychological resilience. *Ecopsychology*, 5(1), 52-55.
- Izydorczyk, B., Sitnik-Warchulska, K., Kühn-Dymecka, A. ve Lizińczyk, S. (2019). Resilience, Sense of Coherence, and Coping with Stress as Predictors of Psychological Well-Being in the Course of Schizophrenia. The Study Design. *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071266>
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178–202. <https://doi.org/10.1177/00139169921972056>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press
- Kütük, H. (2023). Yaratıcılık temelli doğa terapisi uygulamalarının ekopsikolojik duyarlılık ve bilişsel esnekliğe etkisi. [Unpublished doctoral thesis]. Marmara University.
- Kütük, H. ve Canel, A. (2024). Psikolojik Danışmanlıkta Özgül Bir Alan: Ekopsikoloji. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1416172>
- Kütük, H., Canel, A. ve Şirin, A. (2025). A New Concept in Psychology: Development of the Ecopsychological Sensitivity Scale and Examination of Its Psychometric Properties. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 15(76), 62-73. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1455456>

- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_1](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1)
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Magyaródi, T., Nagy, H., Soltész, P., Mózes, T. ve Oláh, A. (2013). Psychometric properties of a newly established flow state questionnaire. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), s.89-100.
- Mao, Y., Luo, X., Wang, S., Mao, Z., Xie, M., & Bonaiuto, M. (2024). Flow experience fosters university students' well-being through psychological resilience: A longitudinal design with cross-lagged analysis. *The British journal of educational psychology*, 94(2), 518–538. <https://doi.org/10.1111/bjep.12661>
- Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can Flow Alleviate Anxiety? The Roles of Academic Self-Efficacy and Self-Esteem in Building Psychological Sustainability and Resilience. *Sustainability*, 12(7), 2987. <https://doi.org/10.3390/su12072987>
- McCormick R. (2017). Does access to green space impact the mental well-being of children: a systematic review. *Journal of pediatric nursing*, 37, 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.08.027>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302\\_3](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3)
- Ohly, H., White, M. P., Wheeler, B. W., Bethel, A., Ukoumunne, O. C., Nikolaou, V., & Garside, R. (2016). Attention Restoration Theory: A systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments. *Journal of toxicology and environmental health. Critical Reviews*, 19(7), 305–343. <https://doi.org/10.1080/10937404.2016.1196155>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Scott, J. T., Kilmer, R. P., Wang, C., Cook, J. R., & Haber, M. G. (2018). Natural environments near schools: Potential benefits for socio-emotional and behavioral development in early childhood. *American Journal of Community Psychology*, 62(3-4), 419–432. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12272>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., ve Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2012) *Using Multivariate Statistics*. 6th Edition, Person Education, Boston.

- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Vergili, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma biçimleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in clinical gerontology*, 21(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Wu, J., Xie, M., Lai, Y., Mao, Y., & Harmat, L. (2021). Flow as a Key Predictor of Subjective Well-Being Among Chinese University Students: A Chain Mediating Model. *Frontiers in psychology*, 12, 743906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743906>

## Ergenlerde Aile İçi Günlük Etkileşim Süreleri ile Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Yatakta Akıllı Telefon Kullanımına Bağlı Uyku Ertelemenin Aracı Rolü

Fedai KABADAYI<sup>1</sup>

### Özet

Dijital araçlar yaşamı kolaylaştırır da bilinçsiz ve aşırı kullanımları, özellikle ergenlik döneminde, ciddi fizyolojik ve psikolojik sorunlara yol açabilmektedir. Ergenlik döneminde dijital bağımlılık daha belirgin hale gelebilir ve uzun vadede geri dönüşmesi zor etkiler oluşturabilir. Ergenlerde dijital bağımlılığı azaltmak için olumlu aile ortamlarının önemli bir koruyucu rol oynayabileceğine ilişkin araştırmalara rağmen mevcut araştırmalar oldukça sınırlıdır. Aile ilişkilerinin zayıf olması, ergenlerin daha fazla yalnız vakit geçirmesine ve özellikle geceleri yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışını artırarak dijital bağımlılığın gelişmesine zemin hazırlayabilir ve bu süreçte geceleri yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracı bir rol oynayabilir. Önceki alanyazına dayanarak bu çalışma, ergenlerde aile içi etkileşim biçimleri (günlük sohbet ve ortak etkinlik süresi) ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracı rolünü incelemektedir. Doğu Karadeniz Bölgesi'nden 235 (Yaşort = 16.08, Ss = .92, ranj = 15-19) ergenle yürütülen araştırmada, aile içi günlük sohbet ve ortak etkinlik süreleri ile dijital bağımlılık arasında negatif yönde ilişkiler saptanmış, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin bu modellerde tam aracılık rolünün olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital bağımlılık, aile içi günlük etkileşim, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, ergen.

## The Mediating Role of While-in-bed-smartphone-use-induced Sleep Procrastination in the Relationship Between Daily Family Interactions and Digital Addiction Among Adolescents

### Abstract

While digital technologies offer numerous conveniences, their unconscious and excessive use—especially during adolescence—can lead to physiological and psychological problems. Digital addiction tends to become more pronounced during this critical developmental stage and may result in long-term, potentially irreversible consequences. Although there is evidence to indicate that positive family environments may be a significant protective factor in reducing digital addiction among adolescents, research in this area is still in its early stages. Poor family relationships may cause adolescents to spend more time alone and engage with digital devices. This can lead to increase while-in-bed-smartphone-use-induced sleep procrastination (WSPS), which may contribute to the development of digital addiction. Building on previous literature, the present study explores whether WSPS mediates the relationship between family interaction patterns (i.e. daily conversation and joint activity times) and digital addiction among adolescents. The present study was performed with 235 adolescents (Mage = 16.08, SD = .92, range = 15–19) from the Eastern Black Sea region of Türkiye. Results revealed that both daily conversation time and joint activity times within the family were negatively correlated with digital addiction. Furthermore, WSPS fully mediated the models between daily family interaction (daily conversation and joint activity time) and digital addiction. The findings are discussed, and practical implications are provided.

**Keywords:** Digital addiction, daily family interaction, while-in-bed-smartphone-use-induced sleep procrastination, adolescent.

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [fedai.kabadayi@erdogan.edu.tr](mailto:fedai.kabadayi@erdogan.edu.tr)

## GİRİŞ

Dijital teknolojiler, ihtiyaç duyulan bilgiye erişimi kolaylaştırması, iletişim kurmayı hızlandırması ve günlük yaşamda başka birçok kolaylık sağlaması bakımından modern hayatın önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Ancak bu olanakların bilinçsiz ve ölçsüz kullanımı, bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli sorunlara da yol açabilmektedir. Nitekim, küresel anlamda bireylerin bilgisayar, televizyon, akıllı telefon ve tablet gibi çeşitli dijital cihazlardan oluşan günlük ekran süresinin ortalama 6 saat 40 dakikaya ulaşması ve saptanan sürenin 2013'ten itibaren artış eğiliminde olması (Duarte, 2025), dijital araçların bireylerin yaşam kaliteleri üzerindeki olumsuz istenmeyen etkilerini daha görünür kılmaktadır. Türkiye perspektifinde de 16-74 yaş grubunda internet kullanım oranının 2023'te %87,1 iken 2024'te %88,8'e yükselmesi (TÜİK, 2024) küreselde olduğu gibi dijital araçlara olan erişimin ve etkileşimin benimsendiğini ve yaygınlaştığını göstermektedir. Dijital ortamda geçirilen sürenin giderek artması bireylerin yaşamını etkileyen kritik bir unsur haline geldiğine işaret etmektedir.

Kullanımı her geçen gün daha fazla benimsenen dijital araçların bilinçsiz kullanımıyla ilişkili olarak dijital bağımlılık önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Dijital bağımlılık; akıllı telefon, internet, sosyal medya ve sanal oyun gibi teknolojilere karşı duyulan kontrolsüz yönelimi ifade etmekte ve bireylerin günlük yaşam işlevselliğinde bozulmalara yol açabilmektedir (Almourad ve ark., 2020; Tülübaş ve ark., 2023). Meng ve ark. (2022) gerçekleştirdikleri güncel bir meta-analiz çalışması, küresel anlamda dijital bağımlılığın ciddi bir yaygınlığa ulaştığını ortaya koymakta; akıllı telefon bağımlılığının %26,99, internet bağımlılığının %14,22 ve oyun bağımlılığının %6,04 oranlarında görüldüğünü bildirmektedir. Özellikle çocuklar ve ergenler arasında dijital bağımlılığın, giderek artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkiye adresli son çalışmalarda ergenlerin günlük akıllı telefon kullanım sürelerinin 4-5 saat arasında değiştiği görülmektedir (Bostan ve Kalyon, 2024; Kabadayı, 2024). Üstelik çocuk ve ergenlerde dijital araçlardan kaynaklı olarak beyin gelişimi (Ding ve Li, 2023; Ding ve ark., 2023), duygusal ve sosyal işleyiş (Acar ve ark., 2022; İme ve ark., 2024) ile akademik başarı (Öztemel ve Traş, 2023) üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dijital bağımlılığın, sosyal kaygı, yalnızlık, öfke ve düşük özsaygı gibi psikolojik sorunlarla pozitif ilişkili olması (Koçak Uyaroğlu ve ark., 2025) dijital bağımlılığın bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini göz ardı edilemeyecek bir sorun haline geldiğini göstermekte ve bu nedenle hem önleyici hem de iyileştirici müdahale programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, dijital bağımlılığın oluşumuna etki eden faktörlerin anlaşılması giderek önem kazanmakta ve bireyin yaşadığı aile ortamının bir risk ya da koruyucu unsur olarak işlevi daha belirleyici hale gelmektedir.

Aile içi etkileşimde yaşanan eksiklikler, ergenlerin yalnızlık duygularını artırmakta ve bu durum onların odalarında daha fazla zaman geçirmelerine, dolayısıyla akıllı telefonlarına yönelmelerine neden olabilmektedir. Dijital platformlar, ergenlik döneminde yaşanan olumsuz benlik algılarını telafi etme işlevi

görürken; sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki yetersizliklerle birleştiğinde, ergenlerin kendileriyle ve çevreleriyle tatmin edici ilişkiler kurmalarını engelleyebilmekte ve bu durum dijital bağımlılığı artırabilmektedir. Özellikle olumlu, sıcak, destekleyici ve güvenli bir iklimin bulunmadığı ailelerde, dijital bağımlılığın daha yaygın şekilde görüldüğü ifade edilmektedir (Erez ve Ağırkan, 2024). Kapetanovic ve Skoog'a (2021) göre, ailenin duygusal iklimi olumlu olduğunda ebeveynlik stratejileri ergenin psikososyal işleyişini daha olumlu etkilerken, duygusal sorunları olan ergenler ebeveynleriyle daha açık iletişim kurmakta ve bu durum ebeveyn-ergen iletişiminin koruyucu rolüne özgüllük kazandırmaktadır. Ayrıca, dijital bağımlılık ile yüz yüze sürdürülen kişilerarası ilişkiler arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğu; çevrimiçi ortamda sürdürülen ilişkilerle ise anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, bireylerin gerçek dünyadaki ilişkilerden uzaklaşarak dijital ortamlara yöneldiğini ve aile gibi yüz yüze sürdürülen ilişkilerin bundan olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Yang ve ark., 2024).

Öte yandan, aile içindeki sağlıklı iletişim ve destekleyici ortamların, gençlerin sosyal medya kullanımını olumlu yönde etkileyerek sosyal medya bağımlılığı riskini azalttığı belirtilmektedir (Atar Keskin ve Demirbaş, 2024). Ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin artması, çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini azaltmaktadır. Dijital oyun bağımlılığının azaltılması sürecinde, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişim kurmaları ve çocukların öz-yeterliklerini desteklemeleri önemli bir rol oynamaktadır (Bağatarhan ve Siyez, 2024; Kay ve Sağlam, 2025). Ayrıca, annelerin dijital ebeveynlik farkındalığı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesinin, çocukların dijital oyun kullanımını daha sağlıklı şekilde yönetmelerine katkı sunduğu ifade edilmektedir (Türen ve Bağçeli Kahraman, 2025). Aile içi ilişkiselliğin artışı, teknoloji bağımlılığını azaltmaktadır. Öte yandan, ebeveyn duygusal bozukluklarının özellikle çocukların dijital bağımlılığıyla pozitif ilişkili olduğu ve ebeveyn ruh sağlığını iyileştirmenin çocuklarda dijital bağımlılığı azaltmada etkili olabileceği belirtilmektedir (Cantekin ve Ozen, 2024; Kurt ve ark., 2025; Li ve ark., 2025).

Son yıllarda akıllı telefon kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlara ilişkin artan bir ilgi söz konusudur. Hem dünyada hem de Türkiye'de çocuk ve ergenlerde akıllı telefon kullanım oranlarında ciddi bir artış saptanmıştır. Türkiye'de 11-15 yaş arası ergenlerin hafta içi ortalama 4 saat 55 dakika, hafta sonu ise 3 saat 47 dakika akıllı telefon kullandığı bildirilmiştir (TÜİK, 2021). 2024 yılı verilerine göre ise aynı yaş grubunda akıllı telefon kullanım oranı %86.2'ye yükselmiştir. Hafta içi bu grubun %33.4'ü yaklaşık 2-3 saat, %14.8'i 4-5 saat ve %9.8'i 6 saatten fazla zamanını akıllı telefonla geçirirken; hafta sonu ise %31.9'u 2-3 saat, %20.8'i 4-5 saat ve %15.1'i 6 saat ve üzerinde kullanıma sahiptir (TÜİK, 2024). Bu oranlar, ergenler arasında artan akıllı telefon kullanımının kaygı verici bir düzeye ulaştığını göstermektedir.

Son dönemde özellikle akıllı telefon kullanımının zamanlamasına yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalar, yatmadan önceki saatlerde akıllı telefon kullanımının ergenler arasında hızla arttığını ve bu durumun uyku süresi ile kalitesine yönelik ciddi riskler oluşturduğunu ortaya

koymaktadır (Chen ve ark., 2022; Tu ve ark., 2023b). Akıllı telefonların taşınabilirliği ve yatakta kullanımının kolay olması, ergenlerin bu araçlara yönelmesine neden olmakta (Lemola ve ark., 2015), uyku ritüellerini bozarak sinir sistemini uyarıcı etki göstermektedir (Aslan, 2019; Walker, 2018). Nitekim, ergenlerin %96.5'inin yatakta uyumadan önce akıllı telefon kullandığı ve bu alışkanlığın uykuya geçiş süresini geciktirdiği belirlenmiştir (Elsheikh ve ark., 2023). Uyku erteleme davranışı, bireyin dışsal bir zorunluluk olmaksızın uyku saatini ertelemesi şeklinde tanımlanmakta ve çoğunlukla hoşnutluk veren dijital etkinlikler nedeniyle gerçekleşmektedir (Kroese ve ark., 2014; Tu ve ark., 2023a). Ayrıca, ergenlerin akıllı telefon kullanamadıkları durumlarda öfke, huzursuzluk, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygular yaşadıkları, bu durumun hem dijital bağımlılığı kötüleştirdiği hem de uyku erteleme gibi uykusuzluk sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir (Chen ve ark., 2022; Tu ve ark., 2023a; Tu ve ark., 2023b). Mevcut alanyazın, ergenlerdeki yatakta uykudan önce akıllı telefon kullanımı ile ilişkili uyku erteleme özgül bir yapı olarak ele alınabileceğini göstermektedir.

Yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ergenlerin uykuya geçiş sürecinde akıllı telefonları bilinçli ve keyif odaklı biçimde kullanmaları sonucu, planlı uyku saatlerini ertelemeleriyle karakterize edilen yeni bir kavramsal yapıdır (Tu ve ark., 2023a; Tu ve ark., 2023b). Yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, özellikle ışıkların kapatılmasından sonra, yatakta geçirilen sürede ortaya çıkmakta ve bireyin uykusunu başlatmak yerine sosyal medya, mesajlaşma veya oyun gibi hedonistik dijital etkinliklere yönelmesiyle açıklanmaktadır (Chen ve ark., 2022). Bu davranış biçimi, yalnızca uykunun gecikmesine neden olmakla kalmamakta; aynı zamanda ertesi gün yaşanan uykusuzluk, dikkat dağınıklığı, okul başarısında düşüş ve psikolojik rahatsızlıklar gibi sonuçlara da yol açabilmektedir (Kawabe ve ark., 2019; Kortesoja ve ark., 2023). Bu bağlamda, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, keyfi ve amaçlı dijital cihaz kullanımından kaynaklanarak dijital bağımlılık döngüsünü besleyebilir; uykunun gecikmesine neden olarak fizyolojik ve psikolojik açıdan olumsuz sonuçlara yol açabilir.

### **Mevcut Çalışma**

Dijital teknolojilerin günlük yaşamda artan kullanımı, dijital bağımlılığın ve dijital bağımlılıkla ilişkili sorunların özellikle çocuklar ve ergenler arasında ciddi boyutlara ulaşmasına neden olmuştur (Koçak Uyaroglu ve ark., 2025; Meng ve ark., 2022). Bu durum, dijital bağımlılığı azaltmaya yönelik önleyici ve iyileştirici müdahale programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Alanyazın, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamın, özellikle aile ortamının, dijital bağımlılığın oluşumunda ya da önlenmesinde belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir (Erez ve Ağırkan, 2024; Kapetanovic ve Skoog, 2021). Olumlu ve destekleyici aile etkileşimlerinin, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini güçlendirdiği, öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği ve dijital bağımlılığın önlenmesinde koruyucu bir faktör oluşturduğu gösterilmiştir (Bağatarhan ve Siyez, 2024; Kay ve Sağlam, 2025). Öte yandan, aile içi iletişim ve işlevsellikte

yaşanan zayıflıkların, çocuk ve ergenlerde yalnızlık hissini artırarak onları dijital ortamlara yönelttiği ve dijital bağımlılığın şiddetlenmesine neden olduğu raporlanmıştır (Cantekin ve Özen, 2024; Kurt ve ark., 2025; Yang ve ark., 2024). Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aile içi olumlu etkileşimlerin dijital bağımlılığı azaltmada dikkate alınması gereken kritik bir koruyucu unsur olduğu anlaşılmaktadır.

Önceki çalışmalar genel olarak aile ortamının dijital bağımlılıkla ilişkisini tartışsa da, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve günlük ortak etkinlik süresi gibi somut aile etkileşimlerinin dijital bağımlılıkla nasıl ilişkili olduğuna dair bulgular sınırlıdır. Alanyazında aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve günlük ortak etkinlik süresi olarak yeterince ele alınmamış olan ve mevcut ilişkileri keşfetmek amacıyla tasarlanan mevcut çalışma, mevcut iki özgül aile içi etkileşim biçiminin dijital bağımlılık üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu ilişkilerde yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışının olası aracılık rolü değerlendirilmektedir. Önceki alanyazına göre, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, özellikle bilinçli, keyfi ve haz odaklı kullanım örüntüleriyle karakterize olmakta ve dijital bağımlılık döngüsünü beslemektedir (Chen ve ark., 2022; Kortesoja ve ark., 2023; Tu ve ark., 2023a). Dahası, ergenlerin gün sonunda dijital etkinliklere yönelmesi, çoğu zaman aileyle yeterli etkileşim kuramayan bireylerde daha belirgin şekilde görülmektedir (Aslan, 2019; Walker, 2018). Bu bağlamda, daha az aile sohbeti ve ortak etkinlik, ergenlerin zamanlarını daha fazla yalnız geçirmelerine ve özellikle yatakta ekran kullanımının artmasına neden olabilir. Bu durum, hem uyku erteleme davranışlarını tetikleyebilir hem de dijital bağımlılığı daha da kötüleştirebilir. Dolayısıyla, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, aile etkileşimi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide önemli bir aracı mekanizma olabilir. Mevcut önceki alanyazına dayanarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H<sub>1</sub>. Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme, dijital bağımlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>2</sub>. Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasında yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracı rol oynamaktadır.

H<sub>3</sub>. Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasında yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracı rol oynamaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ve dijital bağımlılık değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2013). Araştırmada,

yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme değişkeninin olası aracılık rolünü test etmek amacıyla PROCESS Macro Model 4 çerçevesinde aracılık analizi gerçekleştirilmiştir (Hayes, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin iki farklı ilçesindeki üç farklı lisede öğrenim gören 235 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 16.08'dir ( $S_s = .92$ ) ve yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir. Katılımcıların günlük ortalama uyku süresi 7.42 saattir ( $S_s = 1.54$ ; minimum = 4, maksimum = 12). Uyku kalitesine göre, katılımcıların %62.1'i uykularını "normal", %18.7'si "kötü" ve %19.1'i ise "iyi" olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların %7.7'si kronik bir uyku problemi yaşadığını belirtirken, %92.3'ü herhangi bir kronik uyku sorunu yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların akıllı telefon kullanım amaçları incelendiğinde, %60.2'si en çok "eğlence", %17.2'si "iletişim", %11.8'i "oyun" ve %10.9'u "akademik amaçlar" doğrultusunda kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların annelerinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ortalama 2.81 saat ( $S_s = 1.69$ ) iken, babaların günlük kullanım süresi ortalama 3.27 saat ( $S_s = 2.13$ ) olarak belirlenmiştir. Aile içi etkileşim süresi incelendiğinde, katılımcıların aileleriyle günlük ortalama sohbet süresi 2.34 saat ( $S_s = 1.45$ ), günlük ortak etkinlik süresi ise 2.40 saat ( $S_s = 1.72$ ) olarak saptanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Araştırma Bilgi Formu***

Araştırma Bilgi Formu, katılımcıların demografik özellikleri, günlük yaşam rutinleri ve dijital teknoloji kullanım alışkanlıklarına ilişkin verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Formda, katılımcıların yaş ve cinsiyetlerine ek olarak, günlük ortalama uyku süresi, uyku kalitesi ve kronik uyku sorunlarının varlığına ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca, dijital araç kullanımına yönelik olarak katılımcıların akıllı telefonu en çok hangi amaçla kullandıkları (örneğin eğlence, iletişim, oyun, akademik amaçlar) sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra, anne ve babaların gün içerisindeki ekran süresi (telefon, televizyon, bilgisayar, tablet vb.) ile ailede dijital detoks (belirli zamanlarda dijital cihaz kullanımını sınırlandırma) uygulamasının olup olmadığına dair bilgiler de toplanmıştır. Form aracılığıyla ayrıca, aile içi etkileşime yönelik olarak katılımcıların aile bireyleriyle günlük ortalama sohbet süresi ve birlikte gerçekleştirilen ortak etkinlik süresi verileri de elde edilmiştir.

#### ***Yatakta Akıllı Telefon Kullanımına Bağlı Uyku Erteleme Ölçeği***

Ölçeğin orijinal formu Türk kültüründe geliştirilmiştir. Ölçme aracı, ergenlerin gece yatakta akıllı telefon kullanımı nedeniyle ortaya çıkan uyku erteleme davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipindedir (1 = *Bana hiç uygun değil*, 5 = *Bana tamamen uygun*). Ölçme aracı kasıtlı akıllı telefon kullanımı (10 madde), olumsuz duygulanım (7 madde) ve haz odaklı meşguliyet (5 madde) olmak

üzere 3 boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada 857 ergen ölçek geliştirme sürecinin farklı aşamalarına dahil edilmiştir. Ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışmaları kapsamında varyansın %61'ini açıklayan 3 boyutlu yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmasında modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (TLI = .914, CFI = .925, RMSEA = .073, SRMR = .057). Ölçme aracının madde faktör yükleri .53 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçme aracının bütünü için hesaplanan Cronbach's ( $\alpha$ ) ve McDonald's ( $\omega$ ) AFA çalışmalarında .95 ve DFA çalışmalarında .93'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği de yüksek bulunmuştur ( $r = .73$ ,  $p < .01$ ) (Kabadayı, 2025). Bu çalışmada ölçeğin bütünü için elde edilen Cronbach's ( $\alpha$ ) ve McDonald's ( $\omega$ ) değeri .94'tür.

### **Çocuk-Ergen Dijital Bağımlılık Ölçeği**

Seema ve ark. (2022) tarafından geliştirilen ve dijital cihazlara yönelik bağımlılık davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı Türk ve ark. (2024) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçme aracı 7'li Likert tipindedir ( $1 = hiçbir zaman$ ,  $7 = her zaman$ ). AFA çalışmaları kapsamında varyansın %41.50'sini açıklayan tek boyutlu yapı elde edilmiştir. DFA çalışmasında modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (RMSEA = .07; NFI = .91; CFI = .94; GFI = .94). Ölçme aracının Cronbach's ( $\alpha$ ) = .875 ve McDonald's ( $\omega$ ) = .872 olarak saptanmıştır (Türk ve ark., 2024). Bu çalışmada ölçek için elde edilen Cronbach's ( $\alpha$ ) ve McDonald's ( $\omega$ ) değeri .85'tir.

### **Prosedür**

Bu araştırmada ilk olarak çalışmada kullanılacak ölçme araçlarının kullanımı için ölçek yazarlarından izin alınmıştır. Ardından araştırmanın yürütülebilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulundan Etik Kurul izni alınmıştır (Karar No: 2025/128). Üçüncü olarak araştırmanın yürütüleceği liseler için Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma veri toplama izni alınmıştır. Araştırmanın verileri 2024-2025 bahar döneminde araştırmacı tarafından okul yönetiminden gerekli izinler alınarak sınıf ortamında araştırmaya gönüllü katılımcılardan elde edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılara araştırma prosedürleri hakkında bilgiler sağlanmış ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmaya ilişkin veriler öncelikle ham haliyle Microsoft Excel dosyasına aktarılmıştır. Bu aşamada, hatalı ya da eksik doldurulduğu tespit edilen iki anket formu analiz dışında bırakılmıştır. Ham verilerin düzenlenmesinin ardından veri seti IBM SPSS programına aktarılmıştır. Ön analizler kapsamında, verilerde olası giriş hataları kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Normallik varsayımının değerlendirilmesinin ardından,

araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve PROCESS Macro Model 4 kullanılarak aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Tüm analiz süreçlerinde SPSS ve JASP yazılımlarından yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Betimsel İstatistikler

Bu araştırmanın betimsel istatistikleri ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerler olmak üzere sunulmuştur (Bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Betimsel istatistikler

| Değişken                                               | Ortalama | Ss    | Çarpıklık | Basıklık | Minimum | Maksimum |
|--------------------------------------------------------|----------|-------|-----------|----------|---------|----------|
| Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi                | 2.34     | 1.45  | .80       | .20      | 0       | 6        |
| Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi        | 2.40     | 1.72  | 1.26      | 1.72     | 0       | 8        |
| Yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme | 50.86    | 20.11 | .74       | .10      | 22      | 110      |
| Dijital bağımlılık                                     | 35.79    | 11.85 | 0.39      | .20      | 10      | 70       |

Tablo 1 incelendiğinde, değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu araştırmadaki aile ile geçirilen günlük sohbet süresi, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir (Bknz. Tablo 2).

**Tablo 2.** Pearson korelasyonu sonuçları

| Değişken                                                  | 1      | 2      | 3      | 4 |
|-----------------------------------------------------------|--------|--------|--------|---|
| 1. Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi                | —      |        |        |   |
| 2. Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi        | .45*** | —      |        |   |
| 3. Yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme | -.15*  | -.19** | —      |   |
| 4. Dijital bağımlılık                                     | -.17** | -.20** | .74*** | — |

Not. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ). Ayrıca, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ). Benzer şekilde, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ). Yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ile dijital bağımlılık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .74$ ,  $p < .001$ ). Ayrıca, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ) ve ortak etkinlik süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ( $r = -.19$ ,  $p < .01$ ) arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

## Aracı Modeller

Bu araştırmada, Hayes'in (2018) önerdiği PROCESS Macro Model 4 kullanılarak iki ayrı aracılık modeli test edilmiştir. İlk olarak, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışının olası aracı rolü incelenmiştir. Ardından, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide aynı aracı değişkenin (yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme) etkisi değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Her iki modelde de 2000 örneklem ile bootstrapping yöntemi uygulanmış ve %95 güven aralıkları ile aracılık etkisinin istatistiksel anlamlılığı test edilmiştir.

**Tablo 3.** Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracılık rolü

| Doğrudan Etkiler    | B      | SE    | z      | p      | %95 GA           | $\beta$ |
|---------------------|--------|-------|--------|--------|------------------|---------|
| GSS → DA            | -0.494 | 0.362 | -1.364 | .173   | [-1.173, 0.191]  | -0.060  |
| YATUE → DA          | 0.430  | 0.026 | 16.468 | < .001 | [0.376, 0.479]   | 0.730   |
| GSS → YATUE         | 2.127  | 0.894 | -2.378 | .017   | [-3.919, -0.448] | -0.153  |
| <b>Dolaylı Etki</b> |        |       |        |        |                  |         |
| GSS → YATUE → DA    | -0.914 | 0.388 | -2.354 | .019   | [-1.731, -0.185] | -0.112  |
| <b>Toplam Etki</b>  |        |       |        |        |                  |         |
| GSS → DA            | -1.408 | 0.525 | -2.681 | .007   | [-2.445, -0.326] | -0.172  |

Not. GSS = Aile ile geçirilen günlük sohbet süresi; YATUE = yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme; DA = dijital bağımlılık; B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı;  $\beta$  = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = Standart hata; z = z-değeri; GA = güven aralığı.

Tablo 3, günlük aileyle geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracı rolüne ilişkin bulguları göstermektedir. Analiz bulgularına göre, aileyle geçirilen günlük sohbet süresinin yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır (B = -2.127, p = .017). Diğer yandan, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin dijital bağımlılık üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır (B = 0.430, p < .001). Aileyle geçirilen günlük sohbet süresinin dijital bağımlılık üzerindeki doğrudan etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (B = -0.494, p = .173). Ancak, dolaylı etki anlamlı bulunmuştur (B = -0.914, p = .019). Bu bulgu, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin, aileyle geçirilen günlük sohbet süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde tam aracılık ettiğini göstermektedir. Üstelik, modelin toplam etkisi de anlamlıdır (B = -1.408, p = .007), bu da araştırmadaki aracı değişkenin bu ilişkide önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Mevcut bulgular, aileyle geçirilen günlük sohbet süresinin dijital bağımlılık üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını, ancak bu etkinin yalnızca yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu araştırmada ikinci olarak, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracı rolü incelenmiştir (Bkz. Tablo 4).

**Tablo 4.** Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracılık rolü

| Doğrudan Etkiler    | B      | SE    | z      | p      | %95 GA           | $\beta$ |
|---------------------|--------|-------|--------|--------|------------------|---------|
| GES → DA            | -0.432 | 0.308 | -1.403 | .161   | [-1.035, 0.172]  | -0.063  |
| YATUE → DA          | 0.428  | 0.026 | 16.312 | < .001 | [0.377, 0.480]   | 0.727   |
| GES → YATUE         | -2.212 | 0.751 | -2.947 | .003   | [-3.684, -0.741] | -0.189  |
| <b>Dolaylı Etki</b> |        |       |        |        |                  |         |
| GES → YATUE → DA    | -0.948 | 0.327 | -2.900 | .004   | [-1.588, -0.307] | -0.137  |
| <b>Toplam Etki</b>  |        |       |        |        |                  |         |
| GES → DA            | -1.379 | 0.441 | -3.126 | .002   | [-2.244, -0.514] | -0.200  |

Not. GES = Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi; YATUE = yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme; DA = dijital bağımlılık; B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı;  $\beta$  = standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE = Standart hata; z = z-değeri; GA = güven aralığı.

Tablo 4, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracı rolüne ilişkin bulguları göstermektedir. Analiz bulgularına göre, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresinin yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır (B = -2.212, p = .003). Diğer yandan, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin dijital bağımlılık üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır (B = 0.428, p < .001). Aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresinin dijital bağımlılık üzerindeki doğrudan etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (B = -0.432, p = .161). Ancak, dolaylı etki anlamlı bulunmuştur (B = -0.948, p = .004). Bu bulgu, yatakta telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde tam aracılık ettiğini göstermektedir. Üstelik, modelin toplam etkisi de anlamlıdır (B = -1.379, p = .002), bu da araştırmadaki aracı değişkenin bu ilişkide önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Mevcut bulgular, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresinin dijital bağımlılık üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını, ancak bu etkinin yalnızca yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku ertelemenin aracı rolü incelenmiştir. İlk olarak, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ile dijital bağımlılık arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $H_1$ ). Aile ile geçirilen günlük sohbet süresinin yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisinin, uyku ertelemenin ise dijital bağımlılık üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Aracılık analizi sonuçları, aile ile geçirilen günlük sohbet süresinin dijital bağımlılık üzerindeki dolaylı etkisinin yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracılığıyla anlamlı olduğunu ortaya

koymuştur. Elde edilen bulgular, aile ile geçirilen günlük sohbet süresinin, dijital bağımlılık üzerindeki etkisinin yalnızca uyku erteleme davranışı vasıtasıyla gerçekleştiğini ve bu ilişkide yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışının tam aracılık rolünü üstlendiğini göstermektedir (H<sub>2</sub>). Benzer şekilde, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ile dijital bağımlılık arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aracılık analizi bulguları, aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki dolaylı ilişkinin de yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracılığıyla anlamlı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, geçirilen günlük ortak etkinlik süresinin, dijital bağımlılık üzerindeki etkisinin yalnızca uyku erteleme davranışı vasıtasıyla gerçekleştiğini ve bu ilişkide yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışının tam aracılık rolünü üstlendiğini göstermektedir (H<sub>3</sub>).

Bu araştırmanın birinci hipotezi test edilmiş ve elde edilen bulgular, aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ile günlük ortak etkinlik süresinin, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışı ve dijital bağımlılık düzeyiyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, aile içi etkileşim biçimlerinin dijital bağımlılığı azaltıcı etkisine işaret eden önceki araştırmalarla tutarlıdır (Bağatarhan ve Siyez, 2024; Kay ve Sağlam, 2025). Özellikle sıcak, destekleyici ve işlevsel aile ilişkilerinin yanı sıra ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin yüksek oluşu, çocukların dijital ortamda geçirdiği zamanı sınırlayabilmektedir. Buna karşılık, düşük ilişkisellik düzeyi, ergenlerin daha fazla yalnızlık hissetmelerine ve dijital cihazlara yönelmelerine neden olabilmektedir (Cantekin ve Özen, 2024; Kurt ve ark., 2025). Öte yandan, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı olarak gelişen uyku erteleme davranışları da dijital bağımlılık döngüsünü beslemektedir. Nitekim uyku öncesi bilişsel uyarılmanın kısıtlanması ile uyku kalitesi arasında negatif bir ilişki olduğu, yani uyarılmanın azalmasının uyku kalitesini artırdığı belirtilmektedir (Tu ve ark., 2023a). Ayrıca, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışı ile akıllı telefon bağımlılığı ve depresyon arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tu ve ark., 2023b). Başka bir çalışma ise ergenler, düşük (kötü) uyku kalitesinin; yatakta geçirilen akıllı telefon kullanım süresi, problemlili akıllı telefon kullanımı belirtileri ve uyku öncesi erteleme davranışlarıyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Bozkurt ve ark., 2024). Elde edilen bulgular, önceki alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, aileyle geçirilen günlük sohbet süresi ve ortak etkinlik süresinin, ergenlerde uyku öncesi dijital araç, özellikle akıllı telefon, kullanımını azaltabileceğini ve dijital bağımlılığa karşı koruyucu bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada aile ile geçirilen günlük sohbet süresi ve aile ile geçirilen günlük ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışının tam aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Önceki araştırmalar, olumlu ve destekleyici aile ortamlarının ergenlerin

psikososyal gelişiminde koruyucu bir rol oynadığını ve bu etkileşimlerin dijital bağımlılık riskini azalttığını göstermektedir. Özellikle duygusal olarak sıcak, açık iletişime dayalı ve işlevsel aile ilişkileri, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirerek dijital ortamlara yönelme ihtiyaçlarını azaltmakta; bu da dijital bağımlılığın önlenmesine veya azaltılmasına katkı sunabilmektedir (Bağatarhan ve Siyez, 2024; Kapetanovic ve Skoog, 2021). Buna karşılık, aile içi etkileşimde yaşanan yetersizlikler yalnızlık duygusunu artırmakta ve ergenlerin dijital cihazlara yönelerek olumsuz duygulara maruz kalmasına neden olmaktadır (Cantekin ve Özen, 2024; Kurt ve ark., 2025, Yang ve ark., 2024). Bu bağlamda, ergenlerin aileleriyle günlük olarak geçirdikleri zamanın niteliği – özellikle günlük yapılan sohbet ve gerçekleştirilen ortak etkinlikler gibi etkileşimsel faaliyetler – yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda ergenlerin dijital araç kullanım davranışlarını da doğrudan etkileyebilir. Aileyle geçirilen zamanın yetersizliği, ergenlerde içe kapanma eğilimini artırabilir (Yang ve ark., 2024). Dahası, ergenler aileyle geçirdikleri zaman aracılığıyla, Öz-belirleme Kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanan ilişkisellik, özerklik ve yeterlilik gereksinimlerini karşılayabilmektedirler (Ryan ve Deci, 2000). Ancak bu etkileşimlerin yetersizliği ya da nitelik açısından zayıf olması durumunda, söz konusu ihtiyaçların tatmini sekteye uğrayabilir. Öz-belirleme Kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçların yeterince karşılanamaması bireylerde çeşitli olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu bağlamda, aileyle geçirilen zamanın eksikliği, ergenlerde ilişkisellik, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarını daha belirgin hale getirebilir ve bu ihtiyaçların alternatif yollarla telafi edilmesine neden olabilir. Ergenler, bu eksikliği gidermek amacıyla yatakta akıllı telefon kullanımına yönelerek dijital ortamlar aracılığıyla sosyal bağlantılar kurma (ilişkisellik), kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda içeriklere erişme (özerklik) ve dijital becerilerini sergileme (yeterlilik) fırsatları arayabilirler. Bu süreç, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışını artırarak dijital bağımlılık riskini de beraberinde getirebilir. Önceki alanyazında dijital araçlardan kaynaklanan çeşitli sorunların (dijital bağımlılık, nomofobi gibi) çeşitli psikolojik ihtiyaçlarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Kaya ve ark., 2024; Yazıcı-Kabadayı ve Kabadayı, 2020). Bu durum, aile ile geçirilen sürenin azalmasının, dijital bağımlılığa doğrudan değil, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracılığıyla dolaylı olarak etki ettiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, aile içi etkileşim azaldıkça ergenlerde yatakta dijital cihaz kullanımına bağlı olarak uyku erteleme davranışı artmakta; bu davranış ise zamanla dijital bağımlılık düzeylerini yükselterek ergenler için süreci sorunlu bir hale dönüştürmektedir.

Ergenlerde geceleri yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı ortaya çıkan uyku erteleme davranışının, teorik olarak keyif ve haz odaklı bir boyutu olabileceği belirtilmektedir. Türk kültüründe geliştirilen Yatakta Akıllı Telefon Kullanımına Bağlı Uyku Erteleme Ölçeğinin üçüncü boyutu haz odaklı meşguliyet olarak etiketlenmiştir (Kabadayı, 2025). Haz odaklı meşguliyet bir anlamda ergenleri geceleri keyif ve haz odaklı yönelimlerinin de bir anlamda uyku erteleme davranışına yol açabileceğini

göstermektedir. Önceki alanyazında, uyku erteleme davranışı, bireyin herhangi bir dışsal zorunluluk olmaksızın uyku saatini bilinçli olarak geciktirmesiyle birlikte çoğunlukla haz verici dijital etkinliklerle meşguliyet nedeniyle ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Kroese ve ark., 2014; Tu ve ark., 2023a). Dolayısıyla, ergenlerin aileyle günlük sohbet ve ortak etkinliklere ayırdıkları sürenin yetersiz ve nitelik açısından zayıf olması, aile içi etkileşimsel işlevselliğin düşmesine yol açmaktadır. Bu durum, ergenlerin ailelerinden karşılayamadıkları bazı ihtiyaçlarını, yatakta haz odaklı bir yaklaşımla akıllı telefon kullanımına yönelerek karşılamaya çalışmalarına neden olabilir. Sonuç olarak, bu tür yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışları, ergenlerin dijital ortamlara daha sık, daha uzun süreli ve kontrolsüz bir şekilde yönelmelerine neden olarak dijital bağımlılık riskini önemli ölçüde artıran kritik bir etken hâline gelebilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın dikkate değer bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmanın kesitsel bir desenle yürütülmüş olması, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasına olanak tanımamaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların yalnızca ilişkisel düzeyde yorumlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. İkinci olarak, araştırma verileri Türkiye'nin Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilin farklı ilçelerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla, örneklemin coğrafi olarak sınırlı olması, elde edilen bulguların Türkiye genelindeki ergen nüfusu için genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

### **Gelecek Araştırmalar ve Uygulamalar İçin Öneriler**

Bu araştırma, gelecek çalışmalara yönelik çeşitli açılımlar sunmaktadır. İlk olarak, aile ile günlük sohbet süresi ve aileyle birlikte geçirilen ortak etkinlik süresi ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkide, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme aracının rolünü test eden modellerin boyamsal araştırma tasarımlarıyla incelenmesi önerilmektedir. İkinci olarak, mevcut modelin kapsamı genişletilerek, anne ve babaların dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital ebeveynlik stillerinin modele dahil edilmesi, aile temelli değişkenlerin dijital bağımlılık üzerindeki etkisinin daha bütüncül bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Uygulama ve müdahale açısından bakıldığında, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler, ergenlerde dijital bağımlılığın azaltılmasına yönelik olarak aileleri kapsayan psikoeğitim programları, seminerler ve konferanslar planlayabilirler. Ayrıca, sahada çalışan psikolojik danışmanların, ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerini azaltmak ve sağlıklı dijital alışkanlıklar geliştirmek amacıyla ailelerle birebir veya grup temelli konsültasyon çalışmaları yürütmeleri önerilmektedir. Son olarak, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışını azaltmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, ergenlerin sağlıklı dijital alışkanlıklar kazanmasına destek olabilir.

## Sonuç

Bu araştırma, ergenlerde aile içi etkileşimin, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme ve dijital bağımlılık ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, aile içi etkileşimin dijital bağımlılığı doğrudan değil, yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışı aracılığıyla etkilediğini göstermektedir. Bu durum, dijital bağımlılığın önlenmesi ve azaltılmasında yalnızca aile içi etkileşimin artırılmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda yatakta akıllı telefon kullanımına bağlı uyku erteleme davranışına da özel olarak müdahale edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu tarafından 26.03.2025 tarih ve 2025/128 sayı ile onaylanmıştır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır.

**Yazar Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazar, çalışmanın yürütülmesi veya sonuçlarının raporlanması ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

**Finansman Bilgileri:** Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

**Veri Erişilebilirliği:** Bu çalışmada kullanılan veriler yazar tarafından toplanmış olup, araştırma etiği ilkeleri doğrultusunda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere makul talepler üzerine ilgili araştırmacılarla paylaşılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Acar, I. H., Avcılar, G., Yazıcı, G., & Bostancı, S. (2022). The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem. *Current Psychology*, 41(10), 6838-6847. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01174-5>
- Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleya, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237-253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>
- Aslan, S. (2019). *Uyku, uykusuzluk ve rüyalar: Uyku sorunlarıyla bilişsel davranışçı yöntemle baş etme kılavuzu*. Ankara: Akılçelen Books.
- Atar Keskin, Ş., & Demirbaş, E. (2024). Gençlerde sosyal medya bağımlılığında aile ve arkadaş ilişkilerinin rolü üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.61861/spshcd.1519905>
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2024). The mediating effect of self-efficacy in the relationship between parental communication and digital addiction. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(4), 830-847. <https://doi.org/10.1007/s10942-024-00549-y>
- Bostan, C., & Kalyon, A. (2024). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve yaşam doyumu ilişkisi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 12(33), 92-113. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1385887>
- Bozkurt, A., Demirdöğen, E. Y., & Akıncı, M. A. (2024). The association between bedtime procrastination, sleep quality, and problematic smartphone use in adolescents: A mediation analysis. *The Eurasian Journal of Medicine*, 56(1), 69. <https://doi.org/10.5152/eurasianjmed.2024.23379>
- Cantekin, O. F., & Ozen, U. (2024). An examination of the relationship between family climate, emotional authenticity, and technology addiction among university students. *International Journal of Technology in Education*, 7(4), 846-869. <https://doi.org/10.46328/ijte.1009>
- Chen, H., Zhang, G., Wang, Z., Feng, S., & Li, H. (2022). The associations between daytime physical activity, while-in-bed smartphone use, sleep delay, and sleep quality: A 24-h investigation among Chinese college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9693. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159693>
- Ding, K., Shen, Y., Liu, Q., & Li, H. (2023). The effects of digital addiction on brain function and structure of children and adolescents: A scoping review. *Healthcare*, 12(1), Article 15. <https://doi.org/10.3390/healthcare12010015>
- Duarte, F. (2025, April 24). *Alarming average screen time statistics*. Exploding Topics. <https://explodingtopics.com/blog/screen-time-stats>
- Elsheikh, A. A., Elsharkawy, S. A., & Ahmed, D. S. (2023). Impact of smartphone use at bedtime on sleep quality and academic activities among medical students at Al-Azhar University at Cairo. *Journal of Public Health*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10389-023-01964-8>
- Erez, S., & Ağırkan, M. (2024). A model for explaining digital addiction in adolescents: The role of self-perception, social-emotional learning, adolescent-parent relationship and peer relationships. *Bağımlılık Dergisi*, 25(2), 180-190. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1362217>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.

- İme, Y., Akyıl, Y., & Caglar, A. (2024). The examination of the relationships among digital addiction, loneliness, shyness, and social anxiety in adolescents. *Annals of Psychology*, 40(2), 236-241. <https://doi.org/10.6018/analesps.579801>
- Kabadayı, F. (2025, Mayıs). *Ergenler için Yatakta Akıllı Telefon Kullanımına Bağlı Uyku Erteleme Ölçeği'nin psikometrik özellikleri* [Konferans bildirisi özeti]. II. EPAC - Uluslararası Eğitimde Pedagojik Araştırmalar Kongresi Özet Kitabı. Eğitimde Pedagojik Araştırmalar Derneği.
- Kabadayı, F. (2024). Smartphone addiction, depression, distress, eustress, loneliness, and sleep deprivation in adolescents: A latent profile and network analysis approach. *BMC Psychology*, 12(1), 608. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02117-6>
- Kapetanovic, S., & Skoog, T. (2021). The role of the family's emotional climate in the links between parent-adolescent communication and adolescent psychosocial functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(2), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00705-9>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Oka, Y., & Ueno, S. I. (2019). Association between sleep habits and problems and internet addiction in adolescents. *Psychiatry Investigation*, 16(8), 581-587. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.03.21.2>
- Kay, M. A., & Sağlam, M. (2025). As predictives of digital game addiction in early childhood: Digital parenting, family relations and social competence. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 183(4), 429-438. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2024.11.003>
- Kaya, A., Türk, N., Batmaz, H., & Griffiths, M. D. (2024). Online gaming addiction and basic psychological needs among adolescents: The mediating roles of meaning in life and responsibility. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 22(4), 2413-2437. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00994-9>
- Koçak Uyaroglu, A., Ünal, E., & Tosun, A. S. (2025). The relationship between digital addiction and social anxiety, trait anger and anger expression style in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 81, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.11.024>
- Kortesoja, L., Vainikainen, M. P., Hotulainen, R., & Merikanto, I. (2023). Late-night digital media use in relation to chronotype, sleep and tiredness on school days in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 419-433. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01703-4>
- Kroese, F. M., de Ridder, D. T., Evers, C., & Adriaanse, M. A. (2014). Bedtime procrastination: Introducing a new area of procrastination. *Frontiers in Psychology*, 5, 89333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00611>
- Kurt, F. Y., Öner, B., & Bulut, A. (2025). Digital addiction: Are children in danger? Are parents aware?. *Journal of Pediatric Nursing*, 80, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.11.018>
- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., & Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(2), 405-418. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0176-x>
- Li, Q., Yu, Y., Wang, X., Wong, S. Y. S., & Yang, X. (2025). The relationship between parental affective

- disorders and digital addiction in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Addictive Behaviors*, 108282. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2025.108282>
- Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., ... & Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92, 102128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128>
- Öztemel, K., & Traş, Z. (2023). Adapting the Digital Addiction Scale for Children to Turkish culture: A validity and reliability study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 10(2), 176-183. <https://doi.org/10.5152/ADDICTA.2023.23008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Seema, R., Heidmets, M., Konstabel, K., & Varik-Maasik, E. (2022). Development and validation of the Digital Addiction Scale for Teenagers (DAST). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(2), 293-304. <https://doi.org/10.1177/07342829211056394>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tu, Z., He, J., Li, Y., Wang, Z., Wang, C., Tian, J., & Tang, Y. (2023a). Can restricting while-in-bed smartphone use improve sleep quality via decreasing pre-sleep cognitive arousal among Chinese undergraduates with problematic smartphone use? Longitudinal mediation analysis using parallel process latent growth curve modeling. *Addictive Behaviors*, 147, 107825. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107825>
- Tu, Z., He, J., Wang, Z., Wang, C., Tian, J., & Tang, Y. (2023b). Development and validation of the while-in-bed-smartphone-use-induced sleep procrastination scale (WSPS) in Chinese undergraduates with/without problematic smartphone use. *Quality of Life Research*, 32(11), 3085-3098. <https://doi.org/10.1007/s11136-023-03457-3>
- TÜİK (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- TÜİK (2024). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2024. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492)
- Tülübaşı, T., Karaköse, T., & Papadakis, S. (2023). A holistic investigation of the relationship between digital addiction and academic achievement among students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2006-2034. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100143>
- Türen, Ş., & Bağçeli Kahraman, P. (2025). The predictive relationships between children's digital game addiction tendencies and mothers' digital parenting awareness and digital literacy levels. *Education and Information Technologies*, 30(3), 3115-3144. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12932-4>

- Türk, N., Batmaz, H., & Keleş, O. (2024). Adaptation of the Child-Adolescent Digital Addiction Scale (CADAS) to the Turkish culture: A validity and reliability study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 139-150. <https://doi.org/10.29129/inuigse.1436111>
- Walker, M. (2018). *Why we sleep: The new science of sleep and dreams*. Penguin Random House.
- Yang, X., Liao, T., Wang, Y., Ren, L., & Zeng, J. (2024). The association between digital addiction and interpersonal relationships: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 114, 102501. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102501>
- Yazıcı-Kabadayı, S., & Kabadayı, F. (2020). Nomofobiği açıklamada psikolojik ihtiyaçlar ve günlük telefon kullanım süresinin rolü. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7(1), 1-20.



# UPSEAD

*Uluslararası Psiko-Sosyal  
Eğitim Araştırmaları Dergisi*

*International Journal of Psycho-Social Education Research*