

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Güncel Konular II

Editör
Filiz Yurtal



BİDGE Yayınları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Güncel Konular II

Editör: Prof. Dr. Filiz YURTAL

ISBN: 978-625-372-466-5

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖNSÖZ

Bireylerin yaşamları yeni teknolojik gelişmelere bağılı olarak sürekli değışmekte ve bu değışim toplumun her alanında kendini hissettirmektedir. Toplumların kültür yapısı, eğitim anlayışı, iletişim biçimleri ve yaşamın diğer tüm alanları teknolojinin hızlı gelişmesine bağılı olarak yeniden şekillenmektedir. Aile yapıları da bu değışimden etkilenmekte ve aile içindeki g   dinamikleri değışmekte, kadın ve erkek rolleri dönüşmektedir. Dijital  ağda teknolojinin sağladığı yeniliklere uyum sağlayabilmek, kişiliği ve ruh sağlığını koruyabilmek ve çağa uyum sağlamakta zorlanan insan, günlük yaşamın koşuşturması içinde psikolojik desteğe ihtiyaç duyabilir ve psikolojik danışmanlar bu konularda insanlara psikolojik destek sağlayarak yardımcı olabilirler.

Bu kitapta dijital dönüşümle birlikte artan dikkat dağınıklığı ve dikkati geliştirecek stratejiler; teknoloji ürünlerinin artan kullanımı ile birlikte ortaya çıkan sorunlar ve ergenlerin kendine zarar verme davranışlarının artması; değışen toplumsal cinsiyet rollerinin aile dinamiklerine bağılı olarak incelenmesi; yalnızlık acısı çeken bir  ocuk veya arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşayan bireylerin tek başına olma yaşantısını ne derece tercih ettiğinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme konularında yazılmış araştırma sonuçlarına yer veren makaleler sunulmuştur. Güncel konuları inceleyerek, bilgilendirici nitelikte makaleleri ile kitabın hazırlanmasına katkı sunan değerli yazarlarımıza teşekkür ediyor ve bu kitabın okuyuculara faydalı olmasını diliyorum.

Editör

Prof.Dr. Filiz YURTAL

İçindekiler

Dijital Alanda Dikkat Dağınıklığı.....	7
Necati AZĞAN.....	7
Mahmut ÖZKAN	7
Hakan BÜYÜKTAŞ.....	7
Yılmaz ÇOBAN	7
Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışlarının Sıklığı ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	29
Öner ÇELİKKALELİ.....	29
Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi	56
Öner ÇELİKKALELİ.....	56
Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.....	91
Tunahan ERPAY	91
Gökhan ATİK.....	91
Kuramlarla Beden Memnuniyetsizliğine Bakış*	118
Çiğdem KEVEN AKLİMAN.....	118
Duygusal Yeme Davranışı ile Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	132
Duygu Ekici SEVİM	132
Önder BALTACI.....	132
Türkiye’de Zenofobi ve Zenofobiyle Mücadele	152
Faruk BOZDAĞ	152
Genel Bir Bakış Açısıyla Sağlık Alanında Zenofobi	173
Faruk BOZDAĞ	173

Özel Yeteneklilerin Sosyal Duygusal Gelişimi ve Psikolojik Uyumununa İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	194
Hicran TAMKOÇ.....	194
Elif ETDÖĞER	194
Veysel DEMİR.....	194
Savaş AYDIN.....	194
Mehmet GÜRKAN.....	194
Çatışma Eylem Stilleri ve Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü	219
Kübra KAPLAN.....	219
Sümeysa SOYSAL	219
Çocuk ve Ergenlerle Psikolojik Danışmada Güncel Bir Çalışma Alanı: Boşanma.....	268
Nagihan OĞUZ DURAN	268
Merve DEMİR.....	268
Boşanma Sürecinde Psikolojik Destek Programları	306
Nagihan OĞUZ DURAN	306
Merve DEMİR.....	306
Ebeveyn Teknoferansı: Bir Sistemantik Derleme Çalışması.....	353
Nursima ÖZBEK.....	353
Önder BALTACI.....	353
The determining role of spiritual values in the context of marital adjustment.....	382
Ayşenur KARAHAN YABANİGÜL.....	382
The Relationship Between Identity and Religious Belief in Providing Unity Within the Family	397

Ayşenur KARAHAN YABANİGÜL.....	397
Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ve Etik Davranışlara Yatkınlık Durumlarının İncelenmesi	410
Süleyman BALCI.....	410
Ayşegül DEMİRHAN	410
Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	431
Makbule KALI SOYER	431

BÖLÜM I

Dijital Alanda Dikkat Dağınlıklığı

Necati AZĞAN¹
Mahmut ÖZKAN²
Hakan BÜYÜKTAŞ³
Yılmaz ÇOBAN⁴

Giriş

Teknolojinin sürekli olarak gelişmesi ile insanlığın dijital bir hayata yaptığı ve hayatının her alanında dijitalleştiği görülmektedir. Teknolojik cihazların (televizyon, bilgisayar, tablet,

¹Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Ergani Bilim ve Sanat Merkezi, Diyarbakır/Türkiye, Orcid: 0009-0002-5655-0020, necatiazgan@gmail.com

²Görsel Sanatlar Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Ergani Bilim ve Sanat Merkezi, Diyarbakır/Türkiye, Orcid: 0000-0001-6426-6754, ozkanmahmut21@gmail.com

³Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Sezai Karakoç İmam Hatip Ortaokulu Diyarbakır/Türkiye, Orcid: 0009-0007-4209-8973, hakanbuyuktas18@hotmail.com

⁴Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Dicle Halk Eğitim Merkezi, Diyarbakır/Türkiye, Orcid: 0009-0002- 9480-8264, bilsemyilmaz@gmail.com

cep telefonu vb.) çocukların günlük yaşamına girdiği ve bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilediği görüşü zamanla daha da yaygınlaşmaktadır (Tüzün, 2002).

Dijital dünyada yaşanan ve hayatı her yönüyle etkileyecek olan gelişmeler, günümüzde de devam etmekte, ilerleyen yıllarda da gelişmenin katlanarak artacağı ön görülmektedir (Kuyucu, 2017). TÜİK tarafından hane halkı bilişim teknolojileri 16-74 yaş kullanımına ilişkin temel göstergeler araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de internet erişimine sahip olan evlerin oranının 2011 yılında %42,9 iken 2021 yılında %92 olduğu, son on yılda net bir şekilde arttığı görülmektedir. Aynı şekilde düzenli internet kullanan bireylerin sayısının da 2011 yılında %45’ten 2021 yılında %82,6’ya yükseldiği gözlenmektedir (TÜİK, 2022). TÜİK tarafından yapılan çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması verilerine göre Türkiye’de 6-15 yaş aralığındaki çocukların %82,7’sinin, 16-24 yaş aralığında olan çocuk ve gençlerin ise %95,7’sinin düzenli olarak internet kullandığı, 6-15 yaş aralığındaki çocukların %64,4’ünün, 16-24 yaş aralığının %96,7’sinin düzenli cep telefonu kullandığı belirlenmiştir (TÜİK, 2022). Bu araştırma sonuçları her geçen gün teknoloji kullanımının ne kadar yaygınlaştığını ve toplumun her kademesinde ve her yaşta kullanıldığını göstermektedir. Teknolojinin kullanımının artması ile birlikte gelişen dijitalleşme çocukların gelişiminde kritik bir döneme denk gelmektedir. Çünkü bu dönemde çocukların beyinleri son derece esnektir ve kendi dünyaları hakkında doğal bir keşfetme ve araştırma duygusuyla edindikleri her tecrübe ile nöronlar arası yeni bağlantılar oluşmakta ve var olan bağlantılar daha da güçlenmektedir (Blanchard & Moore, 2010). İlerleyen Teknoloji ile hayatımıza giren anlık bildirimler, sosyal medya

paylaşımları ve etkileşimleri, bizi eğlendirdiği ve kolaylık sağladığı kadar dikkat dağıtıcı da olabilmektedir. Bu durum çoğu zaman sanal dünyanın etkisine kapılmamıza neden olmakta ve günlük yaşama uyumu da zorlaştırmaktadır. Teknolojik cihazlarla erken yaşlarda tanışmış olmaları, onlarla fazla zaman harcamaları, düşük kaliteli ve uygunsuz içerikler izlemeleri çocuklarda, bilişsel işlevlerini (dürtü kontrolü, öz düzenleme, zihinsel esneklik, diğerlerinin düşüncelerini ve duygularını anlama becerisi) olumsuz yönde etkilemektedir (Nathanson & ark., 2013).

Dikkat sayesinde uyarılardan alınan duyumların algılanması sağlanır, ayrıca dikkat, bilginin kodlamasını ve hafızanın gelişimini destekler. Dikkat, hafıza oluşumu için gereklidir ve öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için kritik önem taşımaktadır. Teknolojik cihazların çeşitliliğinin artmasının, dijital alanda geçirilen zamanın artması dikkat sürelerinin kısılmasına, yoğunlaşmanın zayıflamasına ve dağınıklık düzeylerinin yükselmesine neden olduğu bildirilmiştir (Fan & ark., 2005). Sanal ile gerçek yaşantı arasındaki dengeyi koruyamadığımızda bu durum istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Toplumun birçok alanında meydana gelen teknolojik değişimler eğitim sistemini de etkilemektedir.

Eğitim “sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir” ve “bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları beklenmektedir” (Bozkurt, 2014). Bilgiye duyulan ihtiyacı karşılayabilmek için öğrenme faaliyetlerinin daha etkin hale gelmesi gerekmektedir. Kişiler arası farklılıklar, öğrenme kabiliyetleri ve öğrenme ortamları göz önüne alındığında daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak için eğitimciler teknolojiye

başvurmaktadır (Dickinson & Bass, 2020). Özellikle teknolojinin eğitimde kullanılmaya başlaması ve gelişmesi, teknoloji kullanımında yaş seviyesinin düşmesine neden olmuş ve beraberinde bazı sakıncalı sonuçları da doğurmuştur. Bu tehlikeli sonuçların anlaşılması için öncelikle konuyla ilgili bazı kavramları açıklamak gerekmektedir.

Kavramlar

Bilgi;

Dijital bilgi çağında bilgiye ulaşmak zor değildir, ancak doğru bilgiye bazen ulaşmak zorlaşmaktadır, herhangi bir konuda hakkında öğrenmek istediğimiz verileri bilgi olarak dijital alandan alabilmekteyiz; bilginin doğruluğunun sabit ve tek bir tanımı bulunmamaktadır, Bilgi yığılarak ilerleyen ve bu ilerleme ise katlanarak devam eden bir süreçtir. Bilginin yarı ömrü (Machlup, 1962) olarak ifade edilen bu durum belirli bir sürede üretilen bilgi miktarını ve bu sürecin katlanarak ilerlemesini ve güncelliğini koruyup korumamasını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bilginin yarı ömrü kavramına göre güncel ve anlamlı bilginin raf ömrü her geçen gün azalmaktadır (Toffler, 1980).

Bilgi çok hızlı değişmekte, bilginin zamana, mekana, kültüre göre tanımı ve kapsamı da değişkenlik gösterdiği için bilginin tek bir tanımını ortaya koymak zordur.

Dijital;

Dijitalize etme (sayısallaştırma) manuel olarak ortaya konan verilerin bilgisayarlar tarafından anlaşılabilir şekilde 1 ve 0 rakamlarından oluşan bir seriye dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2021).

Dijitalleşme etkisini hemen hemen her alanda göstermektedir, akademik araştırmalardan, sanata, spora, iletişime ve daha bir çok alanda gerçekleşmekte ve sosyal medyadaki paylaşımlarda da kullanılmaktadır. Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın ekran süresi ayarlanamazsa, dikkat dağınıklığı kaçınılmaz olacaktır. Ancak üstesinden gelmek elbette bazı yöntemlerle mümkündür, bu yöntemlerin neler olduğu üzerinde durulacaktır.

Dijitalleşme;

Dijitalleşme kavramı bilginin sayısallaştırması olarak bilinmektedir. Elde edilen verilerin sayısallaştırılarak çeşitli platformlarda yer edinme sürecidir. Karakaş ve arkadaşları tarafından dijitalleşme kavramı, analog materyalin bilgisayarda depolanabilmesi için sayısal forma dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamıştır (Karakaş & ark., 2009). Bu kavram iş modelinin dönüşüm içerisine girerek farklı bir değerler üretmede olanak sağlamak için dijital teknolojilerin kullanılmasıdır. Dijitalleşme, uyumlu olmayan bir bilgi iletişim teknolojisi altyapısına sahip olmak anlamına gelmemektedir. Sahip olunan kaynakların, işletmeye değer katacak sonuçlara dönüştürme sürecini ifade etmektedir. İşletmelerin yeni iş modelleri geliştirmesi, yeni ürün ve hizmetlerin yaratılması ve işletmenin sahip olduğu tüm kaynaklarını etkin kullanılabilmesi sürecinde teknoloji ile uyumlaştırmak anlamına gelmektedir (Accenture, 2015). Dijitalleşme, bir iş modelini değiştirmek ya da dönüştürmek için yeni bir kazanç ve değer üretebilecek fırsatlar yaratabilmek için dijital teknolojilerin kullanılmaya başlanmasıdır. (Gartner Inc, 2020).

Günümüzde dijitalleşme her ülkenin konuştuğu ortak konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan her

güncelleme kullanıcıları çevrimiçi platformlara daha da bağımlı hale getirmektedir.

Dijital dönüşüm;

Değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı imkânlar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, kamu yönetimi, sanayi, eğitim, sağlık gibi alanlardaki temel ihtiyaçlara daha etkin ve verimli çözümler sunabilmek üzere gerçekleşen bütüncül dönüşüm dijital dönüşüm olarak adlandırılmaktadır (TÜBİTAK Bilgem, 2019). Ancak Dijital dönüşüm, devamlı ve dinamik bir süreçtir (Teichert, 2019); dolayısıyla dijital dönüşümün ne olduğuna ve kapsamının neleri içerdiğine yönelik üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım yoktur (Haffke & ark., 2016; Schallmo & Williams, 2018).

Ağ toplumu (Castells, 2004; Castells, 2010) bilgi ve iletişim teknolojileriyle kurulan ağlara dayalı olarak dünyanın yeniden oluşturulmasını niteleyen bir kavramdır. Ağ toplumu düşüncesine göre (Castells, 2004), toplumların bilgiyi işleyecekleri ortamlar olan ağların büyüklüğü ve derinliği toplumların yeni küresel düzende sahip olacakları konumun da belirleyicisi olacaktır (Castells, 1996). Bu düşünceye göre yeni teknolojilerle ortaya çıkan ağlar sosyal hayatımızı dönüştürmekte ve kapsamını genişletmektedir (McEwen, & Wellman, 2013; Rainie, & Wellman, 2012). Bütün yaşam alanını dijitalle taşıyan ve pratik yaşamın bir parçasına dönüşen toplum, dijital bir topluma evrilmektedir.

Dijital dönüşüm geçmiş ve geleceği ile bir süreçtir, bu süreçte dijitali hangi amaçla ve nasıl kullandığı toplumların gelecekleri açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü dijital toplumlar

sadece başka toplumlara değil kendisine de zarar verme potansiyelini taşır. Bu sürece odaklanmak dijital toplum olma yolunda dn anlamak kadar geleceği yakalamak da çok onemlidir.

Dijital toplum;

Teknoloji ve teknolojinin sağladığı fırsatları yok saymak bir anlamda dijital dönüşüme direnç göstererek değişimin gerisinde kalmak demektir. Dijitalleşen dünyada her toplum yerini almaya çalışmaktadır. Yaşanan değişime ayak uydurabilmek toplumda bu alanda ilerleme sağlayabilir. Bu uyum sürecinde dijital dönüşümü her toplum doğru bir strateji ile izlemelidir bu da büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kocaman-Karoğlu & ark., 2020).

Dijital dönüşüm sürecine kendisini uyarlamaya çalışan yükseköğretim kurumlarında da dijital dönüşüm hem değişimi yakalamak hem de küresel yarışta rekabet edebilme gücünü kazanmak için bir gerekliliktir (Ataş & Gündüz, 2019; Gümüşoğlu, 2017; Taşçı & Çelebi, 2020).

Her zaman her yerde eğitim anlayışı, görsel ğrenme, ğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre uyarlanabilir kişiselleştirilmiş eğitimler, oyun ve senaryo tabanlı ğrenme, bağlantıcılık, proje tabanlı ğrenme ve çalışma, ğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda şekillendirebildikleri eğitim programları (harmanlanmış ğrenme, sınıfsız ğrenme, kendi cihazları ile ğrenme gibi), ğretmen ve ğrencilerin birlikte ders içeriklerini üretmesi, alan uzmanı ders mentorlarından faydalanma (sanal mentor), artırılmış gerçeklik gibi yaklaşımların ğretim sürecinde kullanılması sıralanabilir (Erstad & Zounek, 2018; Nedeva & Dineva, 2012; Parlak, 2017).

Toplumun her alanda dijital dönüşüm sürecine ayak uydurması ve adapte olması ile dijital toplum olma özelliğini göstermektedir, bu özellik sayesinde toplum çağı yakalayabilir aksi halde bir çok alanda çağın gerisine düşmekten kendisini kurtaramayacaktır.

Yapay zeka;

Yapay zeka kavramın mucidi olarak John Mc Carthy kabul edilmektedir (Alpaydın, 2013). Mc Carthy (2004) zekayı, “Dünyada hedeflere ulaşma yeteneğinin hesaplayıcı bir parçasıdır. Değişen türde ve derecede zeka insanlarda, birçok hayvanda ve bazı makinelerde görülür” şeklinde tanımlarken, yapay zekayı, “insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği” olarak ifade etmiştir.

Nils Nilsson’a (1990) göre ise yapay zeka, doğal zekanın bir taklidini oluşturmayı hedefleyen bir kuramdır.

İnsanların bilişsel süreçleri ile ilişkili özellikler ortaya koyan örneğin; dikkat, bellek, algılama, geri getirme, işleme vb. verilerle sistemleştirilmiş, verilerden bilgi edinen, daha basit anlamıyla insan zekasını taklit eden teknoloji diye ifade edilebilir.

Dijital Dikkat Dağınıklığı;

Dijitalleşme denilen durum, iletişim alanından sanata, spora, ekonomiye, uluslararası ilişkilere, ev işlerine, öğrenim hayatına kadar her alanda, insanın pratik yaşamının her kesitinde yer almaya başlamıştır.

İlkin eğlencenin dijitalleşme durumu akabinde bilgisayar oyunları, cep telefonlarına indirilen oyunlar bireyleri fiziki aktiviteleri barındıran eğlenme biçimlerinden uzaklaştırmıştır.

Ayrıca bu tür oyunlar bireylerde bağımlılığa da yol açabilmektedir (Çavuş & ark., 2016). Hatta 2006 yılında Avrupa’da oyun bağımlılarının teşhis ve tedavileri için yatılı bir hastane bile açılmıştır (Palfrey ve Gasser, 2017). Bu durumda dijitalleşmenin yanlış kullanılması halinde buna bağlı olarak kimi rahatsızlıkları da beraberinde getirmektedir.

Bağımlılığa yol açan yoğun internet kullanımı özellikle çocuk ve gençlerin olmak üzere yetişkinlerin de hayat kalitesini olumsuz anlamda etkilemektedir. Beraberinde dijital çağ birçok hastalık ortaya çıkmıştır. Bu hastalıkların bir kısmının dijital ortamlarda fazla sürede zaman geçirme ile bir kısmının da dürtü kontrol bozukluğu ile kendini gösterdiği görülmektedir. Bugüne kadar tanımlanmış bazı hastalıklar şöyledir: Nintendinitis (aşırı video oyunu oynamaya bağlı spor yaralanması), WhatsAppitis (Klavye-Fare Hastalığı) nomofobi (telefondan yoksun olma korkusu), netlessfobi (internetsiz kalma korkusu), fomo (gelişmeleri kaçırma korkusu), Jomo (eğlenceden eksik kalma korkusu), Google Stalking, Siberhondrik, Youtube Narsizmi (Tekayak ve Akpınar, 2017) gibi birçok hastalık çıkmıştır. Bu hastalıklardan biri de bu çalışmanın konusu olan dijital dikkat dağınıklığıdır.

Ekran bağımlılığı dijital olarak dikkat dağınıklığını beraberinde getirdi. Çünkü dijital dünyanın hızlı ve dinamik yapısı, insanların alışkanlıklarını değiştirdiği gibi odaklanma yeteneklerine de etki eden bir yapıya sahiptir. Bu nedenle dijital alanda herhangi bir işlem yapıldığında veya bir aktivite gerçekleştirildiğinde oluşan uyarıcı bombardımanı karşısında aradığımız bilgiye ulaşmamız büyük zaman almaktadır, hatta ne arandığı dahi unutulmaktadır.

Sosyal medya, odaklanma yeteneğini büyük oranda etkilemekte, çünkü sosyal medya, hızlı değişimlerin olduğu ve bu değişimlerden kaynaklı vaktin nasıl geçtiğinin hiç anlaşılamadığı bir alandır. Sosyal medyada gezinmek aslında bir uygulamadan diğerine geçilen sürekli değişen bir süreçtir, sosyal medyada içerikler genelde kısa bir yapı ile ortaya çıkmakta ve takip etmek zorlaşmaktadır. Bu durumda uzun süre boyunca sadece tek bir içerik değil, yüzlerce içerikle ilgilenilmesine yol açmaktadır, tek bir alana odaklanmak yerine dikkatin sadece anlık bir şekilde vermesine veya bölünmesine neden olmakta ve ortaya dijital dikkat dağınıklığını çıkarmaktadır.

Sosyal medya üzerinden tıklanılan her içerik yeni başka içerikleri, reklamları, bildirimleri vb beraberinde getirmekte, otomatik olarak bir kısır döngünün içerisine girilmiş olunmakta ve saatlerce bir meşguliyetin içerisinde kalınmaktadır.

Bu sorunla nasıl başedebileceğine yönelik bazı yöntem ve stratejiler aşağıda belirtilmiştir.

Dikkat süresinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek bazı stratejiler:

Dikkat; insanın, zihnini bir konuya, alana veya herhangi bir uyarıcıya odaklamasıdır. Farklı uyaranlar insanda bölünmüş dikkate neden olur, uyaranlar arttıkça dikkat süresi bundan etkilenebilir, dikkat dediğimiz şey özellikle dijital ortamda uyarıcı akışından olumsuz etkilenir ve dijital dikkat dağınıklığı başlar. Dijital dikkat dağınıklığı ile baş etmek ve dikkat süresini geliştirmeye yardımcı olabilecek teknikler şu şekilde sıralanabilir

1. Ekran süresinin takip edilmesi;

Bir insanın herhangi bir işe odaklanabilme süresi yaşa ve gelişim durumuna bağlı olarak kısa sürmektedir, ancak ortalama bir sosyal medya kullanıcısının şu anda günde 2 saat 23 dakikasını sosyal medya platformlarında geçirdiği belirtilmektedir. Bu da sosyal medyanın toplam çevrimiçi süre içinde önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir (Meltwate, 2024). Bu zamanı kısaltarak sosyal medyanın dikkat süresi üzerinde yarattığı etkiyi azaltmak için ekran süresi takip edilebilir. Çevirim içi durumlar kontrol altında tutulup kontrollü bir şekilde çevrim içi durumlar yönetilebilir. Kontrollü bir şekilde yönetebilmek atılabilecek en önemli adımdır.

2.Bireyin kendisine ayıracağı zamanın artırılması;

İnsanların gündelik yaşamları genelde yoğun bir tempo ile devam etmektedir, bu temponun içerisinde zamanın büyük bir kısmı dijital alanda geçmektedir. Bu yorgunluğu asıl ortaya çıkartan etkenlerden biri de sanal ortamdaki sürekli meşguliyet ve uyarıcılar karşısında kısır döngüye girilmesidir. Bu zihinsel yorgunluk ve dijital dikkat dağınıklığı problemi ile baş etmek, bu döngüden çıkıp rahatlamak için farklı aktiviteler yapabilmek ve dijital dünyadan bağımsız bir şekilde bireyin kendisine zaman ayırması oldukça önem arz etmektedir. Birey kendisine dijital dünyanın dışında bir alan yaratabilirse bilgi bombardımanı yaşayacağı dijital dünyadan çıkarak zihninin ve ruhunun ihtiyacı olan rahatlamayı sağlamış olacaktır.

3. Uyku düzenine dikkat edilmesi;

Sağlıklı uyku insan yaşamı için temel fizyolojik bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı belli bir düzen içerisinde yerine getiremezse, kesintili

hafif uykular insanın zinde kalması için yeterli değildir, derin ve verimli bir uykuya ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin ertesi günkü yoğun iş temposuna ayak uydurabilmesi için yeterli miktarda uyumaya özen göstermelidir, aksi halde bu durum gün içerisinde dikkat eksikliğine, yorgunluğa ve odaklanma problemlerine yol açacaktır. Bu nedenle uyku düzenine dikkat edilmesi yeterli miktarda uyumaya özen gösterilmesi, uyku çok temel bir fizyolojik ihtiyaç olduğu için dikkat ve odaklanmayı artıracak olup stres seviyesini düşürecektir. Uykusuzluk odaklanmayı olumsuz etkilediğinden dijital ortamdaki dikkat problemini de tetiklemektedir.

4. Multitasking modunun kapatılması;

Bu kavram dijital alanda insanın aynı anda birden fazla iş yapması, birden fazla pencereyi açması, birden fazla veriyi kullanması vb olarak ya da çoklu görev olarak değerlendirilebilir. Birden fazla iş aynı yapmak verimli çalışmanın ve en önemlisi odaklanmanın önünde engeldir. beynin fonksiyonlarını sağlıklı bir biçimde yerine getirmesini veya dikkati odaklamayı engellemektedir. Aynı anda yapılan birden fazla işler birbirine karışır ve verimsiz olur ve dijital dikkat problemleri bu şekilde ortaya çıkar. Bunun için de bir iş yaparken dikkati dağıtacak unsurlardan uzak durmak ve sadece o anda bir işe odaklanmak oldukça önemlidir.

İnsan beyni birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir (Davis, 2004). Düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda işleme sokulur. Bilişsel öğrenme kuramınca kabul edilen zihinsel deneyimlere nörofizyolojik açıdan destek sağlayan, bu öğrenme kuramının öğretim ilkelerinden birisi beynin paralel

işlemci olmasıdır. (Caine ve Caine, 1995). Bu şekilde beynimiz aynı anda birden fazla iş yapabilmektedir ancak dijital ortamdaki bilgi akışının çok fazla ve hareketli olması zihnin bir noktada odaklanmasını engellemekte ve dağınıklığa sebep olmaktadır.

Bu nedenle aynı anda birden fazla iş değil öncelik sırasına koyarak işlerin yapılması gerekmektedir. İşlerin önem sırasına göre listelenmesi ve işlerin sırası ile yapılmasının alışkanlığa dönüştürülmesi bu sorunla baş edilmesine yardımcı olacaktır.

5. Dijital detoksun yapılması;

Dijital detoks; basit anlamıyla teknolojik aletlerden uzak durabilmek veya azaltmak olarak düşünülmektedir. Dijital detoks yapabilmek ve dijital dünyayı minimize edebilmek amacıyla, dijital alanda çalışırken yukarıda da değinildiği gibi bir ihtiyaç listesi oluşturulmalıdır. İhtiyaç listesi öncelikleri belilemek açısından önemlidir. İşlerin öncelik sırasına göre yapılması, her çalışmaya yeterince odaklanmak ve dikkat dağınıklığını azaltmak açısından önemlidir.

Dijital detoks yapabilmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır;

a. Bildirimleri olabildiğince kapatmak gerekmektedir, çünkü bildirim bombardımanına maruz kalındığında dijitalde dikkati yoğunlaştırmak engellenecektir. Bu nedenle bir çalışma yapılacağı zaman bildirimlerin kapatılması önemlidir.

b. Yemek sırasında genelde insanlar cep telefonlarını da masaya koymaktadırlar ve yemek esnasında telefonla meşgul olmaktan kendilerini alıkoyamamaktadırlar. Bireysel veya toplu yenen yemeklerde fark etmeksizin yemek sırasında dikkatler

telefondan gelecek olan uyarıcıya takılıyor, bu da sadece dijital alanda değil yemek masasında dahi dijital dünyanın dikkatimizi dağıttığını göstermektedir. Çünkü beynimiz aslında orada yemekte değil, telefonun ışığının her an yanabileceğine veya çalabileceğine yahut da bir bildirimin geleceğine odaklanmış durumda bu nedenle yemek masasına telefon olmadan oturulmalıdır.

c. Çoğu insan telefonunu aynı zamanda çalar saat olarak da kullanmaktadır, telefon çalar saat olarak kullanıldığında dahi sosyal medyada farkında olunmadan saatlerce zaman geçirmek durumunda kalınmaktadır. Bu yüzden yatak odalarına girişte de telefon dışarıda bırakılmalı, çünkü telefon geç uyumaya da neden olmakta, telefonun sürekli yanan ışığı derin bir uykuya geçmeyi geciktirmekte, sağlıklı bir uyku düzenini oturtmayı engellemektedir, o halde yatak odasına telefonla girilmemeli ve mümkünse normal bir kol saati kullanılmalıdır.

d. Çalışırken ya da bir şey izlerken, bir yandan telefonu karıştırmak, kumanda ile tv kanallarını değiştirmek, bilgisayarda çoklu sayfalar açmak, dijital dikkat dağınıklığını ortaya çıkartan başka bir faktördür. Dijital araçlar söz konusu olduğunda çoklu görevler dikkati yoğunlaştırmayı ketlemektedir. Bilgisayarda bir işe odaklanıldığında telefondan gelen bir mesaja cevap vermeye çalışıldığında, zihin odaklanmakta zorlanmakta, bu yüzden çalışma sırasında ya da bir şey izlendiğinde, beyin ve göz tek ekranla sınırlandırılmalıdır.

e. Başka bir aktivite olarak tabletleri ve telefonları biraz azaltarak kitaba daha fazla zaman ayrılabilir, kitap

okumak sırasında dikkati dağıtacak bildirimlerden uzakta olmak, kitabı da dijitalden okumamak zihnin işleyişı için yararlı olacaktır.

f. Başka insanların ne yaptıklarına nerede olduklarına odaklanmak ve merak etmek yerine insanın kendisine odaklanması daha önemli olmalı, bunun için bazen dışarıya çıkmak, çıkarken telefonu evde bırakmak gerekmektedir. Sabahları uyanır uyanmaz telefona bakmaktansa pencereyi açıp temiz hava almak, yürüyüşe çıkmak, bir parkta kuşları dinlemek ve başkalarının hayatlarındansa bireyin kendine odaklanması çok daha iyi gelecektir.

Buraya kadar anlatılanlar özetlenecek olursa; alınacak önlemler ile hem odaklanma süresine katkı sağlanabilir hem de dijital dünya daha verimli bir biçimde kullanılabilir. Buna rağmen bireyin dijital kullanım sınırını belirleyemediğinde veya amaçları doğrultusunda ihtiyaç listesine göre öncelik sırasını oluşturamadığında bu sadece dikkati değil, mental ve ruhsal iyi oluş halini de olumsuz etkileyebilir. Çünkü dijital cihazlarla yoğun etkileşim sonucu tükenmişlik, yorgunluk, stres, dikkat ve fizyolojik sorunlar beraberinde mutsuz bir ruh halini getirmesi kaçınılmazdır.

Sonuç;

Teknolojinin yaygınlaşıp her alanda kullanılmaya başlaması ve küreselleşmenin bir getirisi olarak dijital ile ilgili çok fazla kavramlar hayatımıza girmeye başlamıştır.

Bir işe odaklanmak, dikkati sürdürmek ve dijital alanı amaca dönük, verimli, dürüst, etik ve sorumlu kullanabilmek büyük bir önem arz etmektedir. Sosyal medyayı, teknolojiyi, internet, yapay zekayı kullanmak, hayatımızda bu alana yer vermek kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Teknoloji aynı zamanda eğitimde de çok önemli bir yer

tutmaktadır, dahası, eğitimde teknoloji kullanımının zorunlu hale geldiği aksi takdirde ulaşılması zor olacak bir dizi fırsatı sağlayabildiği de çeşitli çalışmalarla bilinmektedir (Hew & Brush, 2007). Toplumda farklı alanlarda gerçekleşen dönüşüm, eğitim alanında da dönüşümü kaçınılmaz hale getirmektedir. Dolayısı ile eğitimde dijital dönüşüm kavramı dikkate alınıp incelenmesi gereken kritik konulardan bir tanesidir.

Dijitalleşme de gündelik hayatı dönüştüren uygulamalar ile dijital dönüşümün eseri olan, büyük veri, yapay zeka, açık veri, veri madenciliği, siber güvenlik, hacker, hiper link, nesnelerin internet gibi birçok kavramı da bünyesine dahil etmiştir (Olçay, 2018). Dijital teknoloji ile toplumsal düzende kendine yer bulan kavramlar o toplumda yaşayan bireylerin yaşam biçimlerini, kültürlerini, eğitim anlayışlarını, iletişim biçimlerini ve diğer tüm alanları da dönüştürmektedir.

Bu dijital çağdaki teknolojinin ışığında gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabilmek kişiliği ve ruh sağlığını koruyabilmek ve dijital dikkat dağınıklığını önleyebilmek için teknolojiyi verimli kullanmanın yollarını teknolojik gelişmelerle paralel götürmek ve buna göre hareket etmek gerekmektedir. Bu amaçla yapılması gerekenler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

- Ekran süresi kısaltılmalıdır.
- Her insan kendisine zaman ayırmalıdır.
- Uyku düzenine dikkat edilmelidir.
- Çoklu sayfalar veya görevler kapatılmalı tek görevli çalışma yapılmalıdır.

- Yemek masasına, lavaboya, yatak odasına telefonla girilmemelidir.
- Bildirimler mümkün olduğunca kapatılmalıdır.
- Telefon alarm için veya saate bakmak için kullanılmamalı bunun için ayrı bir saat kullanılmalıdır.
- Çevre, doğa daha çok gözlemlenmeli, zihin dış dünyayı fark edecek şekilde eğitilmelidir.
- Farklı aktivitelere yönelinmelidir; örneğin, kitap okumak, yürüyüş, spor yapmak, müzik aleti çalmayı öğrenmek vb...
- Her zaman bir yapılacaklar veya ihtiyaçlar listesi öncelik sırasına göre oluşturmalıdır.

Kaynakça:

Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Ataş, H., & Gündüz, S. (2019). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. (Çelik, İ. E. (Ed.), *Dijital dönüşüm ekonomik ve toplumsal boyutuyla*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Blanchard, J., & Moore, T. (2010). *The digital world of young children: Impact on emergent literacy*. London, UK: Pearson Foundation.

Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim 2014* (s. 601–606). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Caine N.C., Caine G. (1995) *Reinventing Schools Through Brain-Based Learning, Mindshifts*, Tucson. Caine N.C.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishing.

Castells, M. (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781845421663>

Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*. John Wiley & Sons.

Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265–289.

Davis, A. (2004) *The Credentials of Brain Based Learning*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol:38 .

Dickinson, K. J., & Bass, B. L. (2020). A systematic review of educational mobile-applications (apps) for surgery residents: Simulation and beyond. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1244–1256. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.022>

Erstad, O., & Zounek, J. (2018). *Digital youth and their ways of learning*. *Studia Paedagogica*, 5-10.

Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). *The activation of attentional networks*. *Neuroimage*, 26(2), 471–479.

Gümüőğlu, E. K. (2017). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 30-42.

Haffke, I., Kalgovas, B., & Benlian, A. (2016). The role of the CIO and the CDO in an organization's digital transformation. *İçinde ICIS 2016 Proceedings* (s. 1–20).

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252.

Karakas, S., Rukancı, F., & Anameriç, H. (2009). *Belge yönetimi ve arşiv terimleri sözlüğü*. Ankara: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.

Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/57871/815428>

Kuyucu, M. (2017). Y kuşığı ve teknoloji: Y kuşağının iletişim teknolojilerini kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi*

İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5(2), 845–872.
<https://doi.org/10.19145/e-gifder.285714>

Machlup, F. (1962). The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton, NJ: Princeton University Press.

McEwen, R., & Wellman, B. (2013). *Relationships, community, and networked individuals*. In Teigland R., Power D. (eds), *The immersive internet* (pp. 168-179). PalgraveMacmillan.https://doi.org/10.1057/9781137283023_15

Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E., & Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088–1108.

Nedeva, V., & Dineva, S. (2012). *New learning innovations with Web 4.0. The 7th International Conference on Virtual Learning ICVL* (s. 316-321). University of Bucharest and Transilvania University of Brasov.

Nilsson, N. (1990). The mathematical foundations of learning machines. San Mateo: Morgan Kaufmann.

Olca, Sümeyya (2018). “Sosyalleşmenin Dijitalleşmesi Olarak Sosyal Medya Ve Resimler Arasında Kaybolma Bozukluğu: Photolurking”, *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2,2,90-104.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2017). *Doğuştan dijital: Dijital yerlilerin ilk kuşağını anlamak* (Nagihan Aydın, Çev.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1741-1759.

Rainie, H., & Wellman, B. (2012). *Networked: The new social operating system*. MIT Press.

Schallmo, D. R., & Williams, C. A. (2018). History of digital transformation. In *Digital Transformation Now!* (pp. 3-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72844-5_2

Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: “Yükseköğretimde yapay zeka”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>

Teichert, R. (2019). Digital transformation maturity: A systematic review of literature. *Acta Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 67(6), 1673–1687. <https://doi.org/10.11118/actaun201967061673>

Tekayak, H. V. ve Akpınar, E. (2017). Tıp Alanında Yeni Bir Dönem: Dijital Çağda Doğan Yeni Hastalıklar, *Eurasian Journal Of Family Medicine/Avrasya Aile Hekimliği Dergisi* Vol. 6(3), s. 93-100.

Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: William Morrow & Co., Inc.

Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam*, 15(1), 46–50.

İnternet Kaynakları

Accenture 2015. *Technology*. (03/12/2024 tarihinde https://www.accenture.com/t20151117t010853w/nlen/_acnmedia/accenture/conversionassets/microsites/documents11/accenture-technology-vision-2015.pdf adresinden ulaşılmıştır.)

Cambridge Dictionary. (2021). *Digitize*. (03/12/2024 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/digitize?q=> adresinden ulaşılmıştır.)

Gartner Inc. (2020). *Digitalization*. (03/12/2024, tarihinde <https://www.gartner.com/en/informationtechnology/glossary/digitalization> adresinden ulaşılmıştır.)

Meltwater & We Are Social. (2024). *Digital 2024: Global overview report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>

McCarthy, J. (2004). *What is artificial intelligence?*. (03/12/2024 tarihinde <http://www.formal.stanford.edu/jmc/whatisai/> adresinden ulaşılmıştır.)

TÜİK.(2022).*İstatistik veriportalı*. (03/12/2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?=Bilim-Teknoloji-ve-Bilgi-Toplumu-102> adresinden ulaşılmıştır.)

TÜBİTAK Bilgem. (2019). *Dijital dönüşüm nedir?* (03/12/2024 tarihinde <https://www.dijitalakademi.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.)

BÖLÜM II

Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışlarının Sıklığı ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öner ÇELİKKALELİ¹

Giriş

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir dönemektir. Genellikle 12-18 yaş aralığını kapsayan bu süreç, hem bireysel kimliğin oluştuğu hem de toplumsal rollerin belirlendiği kritik bir aşamadır. Bu dönemde ergenler, özgüvenlerini geliştirmeye çalışırken aynı zamanda aile, arkadaş çevresi ve toplumsal normlarla ilişkilerini yeniden yapılandırırlar. Ergenlik, biyolojik değişimlerin yanı sıra psikolojik çatışmaların ve sosyal uyum zorluklarının da sıkça yaşandığı bir dönemdir (Steinberg, 2014). Özellikle depresyon ve duygusal düzensizlik yaşayan bireylerde bu davranış daha sık gözlemlenmektedir (Nock,

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Ana Bilim Dalı, celikkaleli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0210-3647

2010). Araştırmalar, kendine zarar verme davranışının da ergenler ve genç yetişkinler arasında yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda, ergenlerin %17-18'inin yaşamlarının bir döneminde bu tür davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir (Muehlenkamp, 2005).

Kendine zarar verme davranışı (self-harm), bireylerin bilinçli olarak kendilerine fiziksel zarar vermesiyle tanımlanan bir psikolojik durumdur. Genellikle ruhsal acıyı hafifletme amacı taşıyan bu davranış, depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), kişilik bozuklukları ve duygusal zorluklar gibi çeşitli psikolojik durumlarla bağlantılıdır. Kendine zarar verme, derin bir içsel acının fiziksel bir yansıması olarak görülebilir. Bu davranışın en yaygın biçimi, ciltte kesikler veya morluklar oluşturmak olup, çoğu zaman bireyler bunu gizlice yapmayı tercih eder (Klonsky, 2011). Ergenlik dönemi, bireyin hem kendi içinde hem de toplumla olan ilişkilerinde kritik bir evre olduğundan, bu süreçte sağlanan destek, bireylerin sağlıklı bir şekilde yetişkinliğe geçişine büyük katkı sağlayabilir.

Ergenlik döneminde kendine zarar verme davranışlarının yaygınlığı, çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir. Bir meta-analize göre, ergenlerin yaklaşık %17'si hayatlarının bir döneminde kendine zarar verme davranışı sergilemiştir (Nock, 2010). Başka bir çalışmada, bu tür davranışların özellikle kızlar arasında daha sık grldğu ve depresyon ile anksiyete gibi psikolojik bozukluklarla güçlü bir ilişki gösterdiği belirtilmiştir (Muehlenkamp, 2005). Bunun yanı sıra, sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte kendine zarar verme davranışlarının sıklığında da bir artış gözlemlenmiştir. Araştırmalar, sosyal medyada bu tür içeriklerin

yayılmasının ergenlerin davranışlarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Ybarra & Mitchell, 2014). Bu veriler, ergenlik dönemindeki kendine zarar verme davranışlarının bireysel psikolojik faktörler kadar çevresel etkilerden de kaynaklandığını ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Kendine zarar verme davranışları (self-harm), çoğunlukla duygusal acıyı hafifletmek amacıyla bir başa çıkma yöntemi olarak gelişir. Bu davranışın çeşitli sebepleri olabilir ve genellikle karmaşık psikolojik etkileşimlerin bir sonucudur. Araştırmalar, kendine zarar vermenin biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerin birleşiminden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu tür davranışların en yaygın sebepleri arasında duygusal denetim güçlükleri, travmatik deneyimler, psikolojik bozukluklar ve çevresel stres faktörleri bulunmaktadır.

Kendine zarar verme davranışı, genellikle bireylerin duygusal acıyı yönetmekte zorlandığı durumlarda başvurdukları bir başa çıkma yöntemi olarak kabul edilir. Bu davranış, özellikle depresyon, anksiyete ve duygusal boşluk hissi gibi durumlarla bağlantılıdır ve bireyler, duygusal acıyı kontrol etme amacıyla kendilerine zarar verebilirler (Nock, 2010). Kendine zarar vermek, kısa vadede duygusal durumları hafifletmek veya değiştirmek amacı güdebilir (Klonsky, 2007). Ayrıca, travmatik deneyimler, özellikle çocukluk dönemi travmaları, cinsel saldırı, fiziksel şiddet ve aile içi istismar gibi olumsuz yaşantılar, kendine zarar verme davranışlarını tetikleyen önemli nedenlerdir ve bu tür travmalar, bireylerin duygusal ve psikolojik iyileşmelerini engelleyebilir (Muehlenkamp, 2005). Borderline kişilik bozukluğu, depresyon, anksiyete bozuklukları gibi psikolojik rahatsızlıklar da kendine zarar verme

davranışlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (Zetterqvist, 2015). Sosyal ve çevresel faktörler de bu davranışa zemin hazırlayabilir; sosyal izolasyon, aile içindeki olumsuz ilişkiler ve akran zorbalığı gibi faktörler kendine zarar vermeyi tetikleyebilir. Ergenlik dönemi, duygusal olarak daha kırılgan olma ve sosyal kimliği inşa etme süreci nedeniyle bu tür davranışların sıklığının arttığı bir dönemdir (Kross et al., 2011). Ayrıca biyolojik açıdan bazı araştırmalar, genetik yatkınlıkların ve beyin kimyasındaki dengesizliklerin kendine zarar verme davranışlarına eğilim yaratabileceğini öne sürmektedir. Serotonin seviyelerindeki düşüşler, depresyon ve kendine zarar verme davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Simeon et al., 2001).

Kendine zarar verme davranışları (self-harm), kısa vadede duygusal rahatlama sağlasa da uzun vadede birçok olumsuz psikoloji, fizyolojik ve sosyal sonuca yol açabilir. Bu davranışlar, bireyin sağlığını ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Psikolojik açıdan, kendine zarar verme davranışları genellikle depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve kişilik bozuklukları gibi ruhsal rahatsızlıklarla ilişkilidir (Klonsky, 2007). Bu davranışlar, bu rahatsızlıkların şiddetini artırabilir ve kişinin ruh halini kötüleştirebilir, hatta psikolojik bağımlılığa dönüşebilir (Muehlenkamp, 2005). Ayrıca, bu davranışların depresyon ve anksiyeteyi kronikleştirebileceği ve duygusal düzenleme becerilerini zayıflatarak daha fazla stresle başa çıkma zorluğuna yol açabileceği belirtilmiştir (Nock, 2010). Fizyolojik olarak, kendine zarar verme, vücuda kesikler, yanıklar ve morluklar gibi doğrudan zararlar verebilir; bu izler, hem fiziksel hem de psikolojik açıdan travmatik olabilir ve enfeksiyon riski oluşturur

(Simeon, 2001). Ciddi vakalarda, bu davranışlar ölüm riski doğurabilir, özellikle ergenler arasında ölümcül sonuçlar gözlemlenmiştir (Zetterqvist, 2015). Sosyal açıdan, kendine zarar veren bireyler, aile, arkadaş veya partnerlerle ilişkilerinde izolasyona girebilir ve sosyal damgalanmalara yol açabilir, bu da yalnızlık hissini artırarak davranışın devam etmesine neden olabilir (Gandhi et al., 2017). Uzun vadede ise, kendine zarar verme, depresyon ve anksiyete gibi psikiyatrik bozuklukların kalıcı hale gelmesine yol açabilir ve intihar düşüncelerini artırabilir (Muehlenkamp & Adler, 2011; Nock, 2010).Ergenlerde kendine zarar verme davranışı (KZVD), genellikle duygusal acıyı hafifletme ya da içsel çatışmalarla baş etme amacıyla gerçekleştirilen, intihar niyeti taşımayan bir davranış biçimi olarak tanımlanır.

Yapılan araştırmalar, ergenlerdeki KZVD oranlarının dünya çapında arttığını ve bu davranışın genellikle depresyon, anksiyete, psikolojik stres ve düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Muehlenkamp, 2005; Klonsky, 2011). Nock (2010), KZVD'nin ergenlerin duygusal düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu, bu davranışın genellikle duygusal acıyı geçici olarak hafifletme amacını güttüğünü belirtmiştir. Ayrıca, ergenlerin kendine zarar verme davranışlarını, özellikle sosyal izolasyon ve kişilerarası çatışmalarla bağlantılı olarak gerçekleştirdiği de vurgulanmaktadır (Ybarra & Mitchell, 2014). Zetterqvist (2015) ise, KZVD'nin ergenler arasında önemli bir yaygınlık gösterdiğini ve risk faktörlerinin cinsiyet, akran ilişkileri ve ailevi faktörlerle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, KZVD'nin yalnızca bireysel psikolojik bir sorun olmayıp, aynı zamanda sosyal

ve çevresel etmenlerden de etkilenen çok boyutlu bir olgu olduğunu işaret etmektedir.

Türkiye'de ergenlerde kendine zarar verme davranışı (KZVD) üzerine yapılan çalışmalar, bu davranışın yaygınlığının giderek arttığını ve çeşitli psikolojik ve sosyo-kültürel faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bildik vd. (2012), Türk ergenlerinde KZVD sıklığının özellikle depresyon, anksiyete ve benlik saygısı ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalar, ergenlerin duygusal düzenleme güçlükleri ve stresle başa çıkma stratejilerinin, kendine zarar verme davranışlarının en önemli tetikleyicileri arasında yer aldığını vurgulamaktadır. Özdemir vd. (2018) ise, ergenlerdeki KZVD'nin aile içi çatışmalar, akran ilişkilerindeki zorluklar ve sosyal izolasyon ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, Zeyrek (2016) yaptığı bir araştırmada, Türkiye'deki ergenlerin KZVD'yi genellikle duygusal acıyı hafifletmek veya dışa vurum yapmak amacıyla gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Ergenlerde KZVD'yi daha iyi anlamak için sosyal medya ve dijital platformların etkisi üzerine de çalışmalar yapılmış, bu platformlarda ergenlerin kendine zarar verme davranışlarını paylaştıkları ve buna bağlı olarak çevrimiçi destek arayışında oldukları gözlemlenmiştir (Şimşek ve Yıldız, 2017). Bu bulgular, KZVD'nin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve ergenlerin psikolojik durumlarının yanı sıra çevresel faktörlerin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde kendine zarar verme davranışlarının sıklığını; cinsiyete, ebeveyn birlikteliğine, bilgisayar ve cep telefonu kullanma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır.

1. Ergenlerin kendine zarar verme davranışlarına ilişkin sıklık düzeyi nedir?

2. Ergenlerin kendine zarar verme davranışları toplam puanları;

a. Cinsiyetlerine,

b. Ebeveyn birliktelik durumlarına (birlikte/ayrı)

c. Bilgisayar kullanım süresi

d. Cep telefonu kullanma süresi, durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışmaya 152'si kız, 156'ü erkek toplam 308 ergen katılmıştır. Devam ettikleri sınıflar açısından değerlendirildiğinde 99'u 9. Sınıf, 108'i 10. Sınıf ve 101'i 11. Sınıf öğrencisidir. Bu ergenlerin 277'sinin ebeveyni birlikte 31'inin ise boşanmıştır. Yaş ortalaması 15.55'tir (1.01).

Veri Toplama Araçları

Kendine Zarar Verme Davranışını Değerlendirme Envanteri (KZVDDE): Ergenlerin kendine zarar verme davranışlarını belirleyebilmek için Klonsky ve Glenn (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Bildik, Somer, Kabukçu-Başay, Başay ve Özbaran (2013) tarafından uyarlanan KZVDDE'nin Davranışlar Bölümü (I.Bölüm) kullanılmıştır. Bu bölümde kasıtlı olarak yapılan ve

intihar amacı taşımayan 12 çeşit kendine zarar verme davranışının yaşam boyu sıklığı sorulmaktadır. 4'lü Likert tipi bir değerlendirmeye sahip ölçekte 0 “Hiç”, 1 “Az”, 2 “Orta” ve 3 “Çok” biçiminde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliği $\alpha=0,79$, test-tekrar test güvenirliği ise $r= 0,66$ olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışmasında KZVD’ler ile kriter ölçekler olarak kullanılan KSE ve İÖÖ toplam puanları ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiler korelasyon ile incelenmiş; genel olarak orta düzeyde ve pozitif yönde korelasyon değerleri elde edilmiştir. Ayrıca Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı. 82 olarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Ergenlerin yaş, cinsiyet, sınıf, ebeveyn birlikteliği, bilgisayar ve cep telefonu kullanım sürelerine ilişkin bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Kendine zarar verme davranışlarının görülme sıklığını belirleyebilmek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. KZVD ölçeğinden alınan veriler normal dağılım gösterdiği için (Skewness= 1.324; Kurtosis=1449) parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir. KZVD ölçeğinin bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında ise iki kategorili değişkenlerde bağımsız gruplar için *t*-Testi, üç veya daha fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA ve gruplar açısından ortaya çıkan farkın kaynağı için post-hoc testlerden LSD testi tercih edilmiştir. Çalışmada hata payı üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ergenlerin kendine zarar verme davranışlarının görülme sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışlarının Görülme Sıklığı

Kendine Zarar Verme Davranışları	Davranışın Görülme Sıklığı (f)			
	Hiç (%)	Az (%)	Orta (%)	Çok (%)
1-Kendini kesme	269 (85.4)	38 (12.1)	4 (1.3)	4 (1.3)
2-Kendini sert bir yere çarpma veya kendine vurma	213 (67.6)	80 (25.4)	9 (2.9)	13 (4.1)
3-Cilde harf veya şekil kazıma	296 (94.0)	17 (5.4)	1 (0.3)	1 (0.3)
4-Yara iyileşmesine engel olma	256 (81.3)	52 (16.5)	2 (0.6)	5 (1.6)
5-Tırnaklama	203 (64.4)	87 (27.6)	4 (1.3)	21 (6.7)
6-Kendini ısırma	262 (83.2)	35 (11.1)	1 (0.3)	17 (5.4)
7-Tehlikeli veya zararlı madde içme veya yutma	242 (76.8)	55 (17.5)	4 (1.3)	14 (4.4)
8-Çimdikleme	198 (62.9)	79 (25.1)	13 (4.1)	25 (7.9)
9-Saç kopartma	129 (41.0)	102 (32.4)	12 (3.8)	72 (22.9)
10-Cildi sert bir yere sürme	268 (85.1)	38 (12.1)	2 (0.6)	7 (2.2)
11-Kendine iğne batırma	261 (82.9)	41 (13.0)	6 (1.9)	7 (2.2)
12-Yakma	280 (88.9)	22 (7.0)	2 (0.6)	11 (3.5)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, “Kendi kesme” davranışını 38 ergenin az, 4’ünün orta ve 4’ünün çok sergilediği; “Kendini sert bir yere çarpma veya kendine vurma” davranışını 80 ergenine az, 9 ergenin orta ve 13 ergenin çok sergilediği; “Cilde harf veya şekil kazıma” davranışının 17 ergenin az, 1 ergenin orta ve 1 ergenin çok sergilediği; “Yara iyileşmesine engel olma” davranışını 52 ergenine az, 2 ergenin orta ve 5 ergenin çok sergilediği; “Tırnaklama” davranışını 87 ergenine az, 4 ergenin orta ve 27 ergenin çok sergilediği; “Kendini ısırma” davranışını 35 ergenine az, 1 ergenin orta ve 17 ergenin çok sergilediği; “Tehlikeli veya zararlı madde içme veya yutma” davranışını 55 ergenine az, 4 ergenin orta ve 14 ergenin çok sergilediği; “Çimdikleme” davranışını 79 ergenine az, 13 ergenin orta ve 25 ergenin çok sergilediği; “Saç kopartma”

davranışını 102 ergenine az, 12 ergenin orta ve 72 ergenin çok sergilediği; “Cildi sert bir yere sürme” davranışını 38 ergenine az, 2 ergenin orta ve 7 ergenin çok sergilediği; “Kendine iğne batırma” davranışını 41 ergenine az, 6 ergenin orta ve 7 ergenin çok sergilediği, son olarak, “Yakma” davranışını 22 ergenine az, 2 ergenin orta ve 11 ergenin çok sergilediği görülmektedir. Buna göre, en çok sergilenen kendine zarar verme davranışının “Saç Koparma” olduğu, en az sergilenen kendine zarar verme davranışının ise “Cilde harf veya şekil kazıma” olduğu söylenebilir. Toplamda değerlendirildiğinde ergenlerin %17.1’inin kendine az sıklıkta zarar verdiğini; %7.5’inin kendine orta sıklıkta zarar verdiğini ve %5.2’inin çok sık kendisine zarar verdiğini ifade etmişlerdir.

Cinsiyetlerine göre ergenlerin kendine zarar verme davranışları toplam puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo’2 de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerde KZVD Toplam Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	<i>t</i>	<i>p</i>
KZVD	Kız	152	2.56	3.30	6.356	.000
	Erkek	156	5.93	5.69		

Tablo 2’de görüldüğü gibi cinsiyetler açısından ergenlerin kendine zarar verme davranışları toplam puanları farklılaşmaktadır ($t= 6.356, p<.05$). Bu bulguya göre, erkek ergenlerin kız ergenlerden daha çok zarar verme davranışı sergiledikleri söylenebilir.

Ebeveyn birliktelik durumu (birlikte/ayrı) göre ergenlerin kendine zarar verme davranışları toplam puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerde KZVD Toplam Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Ebeveyn	N	Ort.	Ss.	t	p
KZVD	Birlikte	277	3.87	4.20	-.155	.877
	Ayrı	31	4.00	3.93		

Tablo 3'e göre ergenlerin kendine zarar verme davranışları ebeveynlerinin birlikte ya da ayrı (boşanma) durumuna göre farklılaşmamaktadır ($t=-.155$, $p>.05$). Ebeveyn birliktelik durumunun ergenlerin kendine zarar verme davranışı üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Ergenlerin gün içerisinde bilgisayarda zaman geçirme sürelerine göre kendine zarar verme davranışları toplam puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ergenlerin Bilgisayarda Zaman Geçirme Sürelerine Göre Kendine Zarar Verme Davranışlarına Ait Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bilgisayarda Geçirilen Süre	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
1- 0-2 saat	215	3.46	3.92	4.329	.005	3>1 ve 2 4>1
2- 2-4 saat	60	4.16	3.90			
3- 4-6 saat	17	6.58	5.38			
4- 6 saat ve +	16	5.68	5.58			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ergenlerin gün içerisinde bilgisayarda geçirdikleri süreler göre kendine zarar verme davranışları farklılaşmaktadır ($F_{(3-304)}=4.329$, $p<.05$). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde, günde 4-6 saat bilgisayarda zaman geçiren ergenlerin kendine zarar verme davranışları puanlarının ortalamasının günde 0-2 ve 2-4 saat

geçirenlerden; ayrıca, günde 6 saat ve daha fazla bilgisayarda zaman geçirenlerin kendine zarar verme davranışı puanlarının ortalamasının günde 0-2 saat geçirenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlerin gün içerisinde bilgisayarda zaman geçirme sürelerine göre kendine zarar verme davranışları toplam puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulguların gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ergenlerin gün içerisinde bilgisayarda geçirdikleri süre ve kendine zarar verme davranışı

Şekil 1’de görüldüğü üzere, bilgisayarda geçirilen sürenin artışıyla beraber kendine zarar verme davranışlarında da bir artış olmaktadır.

Ergenlerin gün içerisinde akıllı telefonda zaman geçirme sürelerine göre kendine zarar verme davranışları toplam puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5. Ergenlerin Akıllı Telefon Zaman Geçirme Sürelerine Göre Kendine Zarar Verme Davranışlarına Ait Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Akıllı Telefon Kullanma Süresi	N	Ort.	Ss.	F	p
1- 0-2 saat	62	3.74	4.12		
2- 2-4 saat	124	3.74	4.02		
3- 4-6 saat	93	4.22	4.70	.287	.835
4- 6 saat ve +	29	3.75	3.05		
Toplam	308	3.88	4.17		

Tablo 5’te görüldüğü gibi ergenlerin gün içerisinde akıllı telefonlarıyla geçirdikleri sürelerle göre kendine zarar verme davranışları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($F_{(3-304)}=.287$, $p>.05$).

Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgular, ergenlerin %17.1’inin az sıklıkta, %7.5’inin orta sıklıkta ve %5.2’sinin çok sık kendine zarar verme davranışı sergilediğini göstermektedir. Bu oranlar, kendine zarar verme davranışının ergenler arasında yaygın bir sorun olduğunu ve farklı yoğunluk düzeylerinde ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Özellikle, bu davranışların bir geniş bir çerçevede değerlendirilmesi ve müdahale stratejilerinin bireyselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda kendine zarar verme davranışı sıklığı İrlanda’da %8.0, Kanada’da %15.0, Meksika ve Yeni Zelanda’da %7.0-13.0, Avustralya’da %5.1, Amerika’da %13.9-%46.5, İsveç’te %65.9, Norveç’te %6.6,

Türkiye’de %21.4 olarak saptanmıştır (Rowley vd., 2001; Ystgaard vd., 2003; Zoroğlu vd., 2003). KZVD lise öğrencileri arasında ise %15 ile % 46 arasında yaygın bir davranıştır (Cawood ve Huprich, 2011). Diğer bazı çalışmalarda ise % 12 ile % 40 arasında değişen oranlarda kendine zarar verme davranışı belirlenmiştir (Brausch ve Gutierrez, 2010; Jacobson ve Gould, 2007; Muehlenkamp ve Gutierrez, 2004).

Az sıklıkta kendine zarar verme davranışları, genellikle stresle başa çıkma veya duygusal boşlukları doldurma çabasıyla ilişkilendirilir. Ancak, bu düzeyde bile müdahale edilmezse, davranışın zamanla daha sık ve yoğun hale gelebileceği öne sürülmektedir (Klonsky, 2007). Bu nedenle, az sıklıkla kendine zarar veren ergenlerin bile erken dönemde duygusal destek ve psikososyal yardım almasının önemi büyüktür. Orta sıklıkta kendine zarar verme, daha karmaşık bir tabloya işaret eder ve bu gruptaki bireyler, genellikle içsel rahatsızlıklarını dışa vurma veya duygusal düzenleme güçlüklerini hafifletme amacı güderler. Nock ve Prinstein (2004), kendine zarar verme davranışlarının çoğunlukla duygusal düzenleme veya kişilerarası işlevlere hizmet ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, özellikle sosyal destek eksikliği veya kronik stres yaşayan ergenlerde daha belirgin hale gelebilir. Çok sık kendine zarar verme davranışı ise daha ciddi psikolojik sorunlarla ilişkilidir ve intihar riski açısından daha yüksek bir tehlike oluşturabilir (Whitlock, Muehlenkamp, & Eckenrode, 2013). Bu gruptaki bireyler, travma, aile içi sorunlar, depresyon veya kaygı bozuklukları gibi altta yatan psikopatolojilere sahip olma riski taşımaktadır. Ayrıca, bu davranışın bir alışkanlık haline gelmesi, fiziksel zarar verme döngüsünün kırılmasını zorlaştırabilir.

Bu bulgular genel olarak, ergenler arasında kendine zarar verme davranışlarının yaygın olduğunu ve farklı seviyelerde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, önleme ve müdahale stratejilerinin erken dönemde uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Kendine zarar verme davranışı nadiren görülen bireyler de risk grubunda yer almalı ve kapsamlı psikolojik destek programlarına dahil edilmelidir. Özellikle okullarda, duygusal farkındalık ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik programların uygulanması, erken müdahale açısından etkili bir çözüm sunabilir.

İkinci olarak, erkek ergenlerin, kızlara kıyasla daha fazla kendine zarar verme davranışı sergilemeleri, toplumsal cinsiyet normları, duygusal ifade biçimleri ve psikososyal dinamikler açısından ele alınabilir. Geleneksel olarak, erkeklerin duygusal zorluklarını dışa vurma ve başa çıkma yöntemleri kızlardan farklı olabilir, bu da kendine zarar verme davranışlarında cinsiyet farklarının ortaya çıkmasına yol açabilir (Akdemir vd., 2013; Durukan vd., 2011). Ancak, bazı çalışmalar cinsiyetler arasında fark olmadığını ortaya koymuş (Akça vd., 2018; Bildik vd., 2013) ve cinsiyetle ilgili yapılan araştırmalarda tutarsızlıklar olduğu belirtilmiştir (Haspolat vd., 2016). Toplumda erkeklere yönelik “duygusal olarak güçlü olma” ve “zayıflık göstermeme” gibi baskılar, erkeklerin duygusal zorluklarını dışa vurma yerine fiziksel kendine zarar verme davranışlarıyla ifade etmelerine neden olabilir (Nock & Mendes, 2008). Ayrıca, kızlar genellikle duygusal düzenleme amacıyla kendine zarar verirken, erkeklerde bu davranış daha çok öfke, hayal kırıklığı ve stresin dışa vurumu olarak görülebilir (Klonsky, 2007). Erkek ergenler, daha fazla fiziksel

zorbalık, sosyal izolasyon veya akademik baskı gibi stres kaynaklarına maruz kalabilir, bu da kendine zarar verme davranışlarını artırabilir (Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005).

Araştırmalar, erkeklerin kendine zarar verme davranışlarını raporlama konusunda daha açık olabileceğini, kızların ise bu tür davranışları daha gizli gerçekleştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Whitlock et al., 2013). Bu nedenle, erkek ergenlere yönelik duygusal farkındalık ve stres yönetimi programları, duygusal ifade biçimlerini teşvik ederek kendine zarar verme davranışlarını azaltabilir ve bu konuda ruh sağlığı profesyonellerinin toplumsal cinsiyet normlarını göz önünde bulundurması önemlidir.

Üçüncü olarak, ergenlerin kendine zarar verme davranışında ebeveynlerin birlikte ya da boşanmış olmalarının etkili olmadığına dair bulgular, aile yapısından ziyade aile içi dinamiklerin ve ergenlerin bireysel deneyimlerinin bu tür davranışlar üzerindeki etkisinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, aile yapısının doğrudan bir belirleyici olmaktan ziyade dolaylı etkilerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin boşanmış ya da birlikte olmasının, ergenlerin psikososyal sağlığını etkileyebileceğini ancak bu etkinin ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesi ve aile içindeki çatışma düzeyine bağlı olduğunu göstermektedir (Amato & Keith, 1991). Ebeveynlerin boşanmış olsalar da, sıcak ve destekleyici ilişkiler sürdürülebiliyorsa, ergenlerin kendine zarar verme davranışı riski azalabilir. Ayrıca, ebeveynler arasında sık sık çatışma yaşanması, boşanma olmadan da ergenlerin risk altında olabileceğini gösterir (Hetherington & Kelly, 2002).

Kendine zarar verme davranışı, genellikle ergenlerin bireysel duygusal düzenleme becerileri, stresle başa çıkma stratejileri ve kişisel travma deneyimleriyle ilişkilidir (Klonsky, 2007). Aile yapısının sabit bir faktör olması, bu bireysel ve psikolojik değişkenlerin etkisini gölgeleyebilir; örneğin, ebeveynlerin boşanmış olup olmamasına bakılmaksızın, duygusal stres altındaki bir ergen, sağlıklı başa çıkma mekanizmalarından yoksunsa kendine zarar verme davranışına yönelebilir. Ebeveynlik stili ve ebeveyn desteği, ergenlerin psikolojik sağlığında daha belirleyici faktörlerdir. Warman ve arkadaşları (2010) ebeveynlerden algılanan duygusal destek ve açık iletişim ile kendine zarar verme davranışı arasında güçlü bir ters ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu, boşanmış ya da birlikte yaşayan ailelerden ziyade, ebeveynlerin çocuklarına sundukları duygusal desteğin önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin boşanmasının kendine zarar verme davranışı üzerinde etkili olmaması, boşanma sürecinin nasıl yönetildiğiyle de ilişkilendirilebilir. Çatışmasız bir boşanma sürecinde çocukların uyum sağlaması daha olasıdır, bu nedenle boşanmanın kendisi değil, bu süreçte yaşanan stres, belirsizlik ve çatışmalar ergenlerin duygusal sağlıklarını daha fazla etkileyebilir (Kelly & Emery, 2003). Bu bulgu, aile yapısına odaklanmak yerine, aile içindeki dinamiklerin, ebeveynlik uygulamalarının ve bireysel psikolojik faktörlerin derinlemesine incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ruh sağlığı profesyonellerinin, ergenlerin ihtiyaçlarını değerlendirirken ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olmasından ziyade, ailenin genel işlevselliği ve ergenin duygusal dünyasını öncelikli olarak ele alması gerektiği açıktır.

Dördüncü olarak, bilgisayar başında uzun süre zaman geçiren ergenlerde kendine zarar verme davranışlarının artışı, dijital dünya ile bireyin psikososyal gelişimi arasındaki etkileşimi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu durum, ergenlerin çevrimiçi dünyada karşılaştıkları stres faktörleri, sosyal ilişkilerinin niteliği ve uzun süreli ekran kullanımının psikolojik sağlık üzerindeki etkisiyle ilişkilendirilebilir. Ekran süresi ile ergenlerin psikolojik sağlığı arasındaki ilişki giderek daha fazla araştırılmaktadır. Twenge vd. (2018), sosyal medya ve dijital oyun bağımlılığı gibi alanlarda uzun süreli ekran kullanımının ergenlerde depresyon, kaygı ve yalnızlık hissini artırabileceğini belirtmiş ve bu olumsuz duygusal durumların kendine zarar verme davranışlarını tetikleyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, çevrimiçi ortamda geçirilen zaman, ergenlerin siber zorbalık gibi stresli deneyimlere maruz kalma olasılığını artırmaktadır. Kowalski vd. (2014), siber zorbalığın ergenlerde özgüven eksikliği, izolasyon ve duygusal düzenleme sorunları gibi olumsuz etkiler yarattığını, bu durumların da kendine zarar verme davranışlarını tetikleyebileceğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, sosyal medyada idealize edilmiş yaşam tarzlarının sürekli sergilenmesi, ergenlerin kendilerini olumsuz değerlendirmelerine yol açabilir.

Uzun süre bilgisayar başında kalmak, ergenler için gerçek dünyadaki sorunlardan kaçış olabilir, ancak bu, duygusal düzenleme güçlüklerini artırabilir ve duygusal sağlığı olumsuz etkileyebilir. Przybylski ve Weinstein (2017), aşırı sosyal medya veya oyun kullanımının, bireylerin sorun çözme becerilerini zayıflattığını ve yalnızlık hissini artırdığını ifade etmiştir. Bilgisayar başında geçirilen uzun süreler, ergenlerin duygularını sağlıklı bir şekilde ifade etmelerini engelleyebilir. Ayrıca, bilgisayar başında fazla vakit

geçirmek uyku düzenini bozabilir ve fiziksel aktiviteyi azaltabilir. Levenson vd. (2017), uyku eksikliğinin ergenlerde duygusal dengesizliklere yol açarak kendine zarar verme davranışlarını tetikleyebileceğini belirtmiş, fiziksel aktivite eksikliğinin ise stresle başa çıkma kapasitesini azalttığını vurgulamıştır. Bu bulgular, ekran süresinin yalnızca miktarının değil, niteliğinin de dikkatle yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Aileler ve eğitimciler, ergenlerin çevrimiçi aktivitelerini sınırlandırmaktan ziyade, onların dijital ortamda daha destekleyici ve olumlu deneyimler yaşamalarını sağlamaya odaklanmalıdır. Örneğin, destekleyici çevrimiçi topluluklara katılım teşvik edilebilir veya dijital okuryazarlık eğitimi verilerek siber zorbalığa karşı direnç kazandırılabilir. Sonuç olarak, bilgisayarda uzun süre zaman geçirmenin kendine zarar verme davranışlarını artırması, dijital ortamların fırsatlar kadar riskler de barındırdığını göstermektedir ve bu durum, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve sağlık uzmanlarının farkındalık geliştirmesini gerektirmektedir. Ergenlere hem çevrimiçi hem de çevrimdışı sağlıklı başa çıkma mekanizmaları sunulması önemlidir.

Son olarak, akıllı telefon kullanımı ile ergenlerin kendine zarar verme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, dijital teknolojilerin etkisinin doğrudan değil, dolaylı faktörler aracılığıyla şekillendiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, akıllı telefonların kendine zarar verme davranışlarına tek başına neden olmadığını, kullanım biçimi, içerik niteliği ve bireyin psikososyal bağlamı gibi değişkenlerin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Araştırmalar, yalnızca ekran süresi ile psikolojik sonuçlar arasında doğrudan bir ilişki kurmanın sınırlı olduğunu ve bunun yerine cihazların nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığının daha önemli

olduğunu ortaya koymaktadır. Orben ve Przybylski (2019), ekran süresi ile bireyin refah düzeyi arasındaki ilişkinin minimal olduğunu ve bağlama bağlı değişiklikler gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu durum, akıllı telefon kullanımının zarar verici etkiler yaratması için bireyin bu cihazı olumsuz içeriklere maruz kalmak ya da problematik sosyal etkileşimlerde bulunmak gibi şekillerde kullanmasının kritik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akıllı telefonların kendine zarar verme davranışlarına doğrudan bir etkisinin bulunmaması, bu cihazların sosyal medya erişimi gibi belirli platformlar için bir araç olma rolünü incelemeyi gerektirir. Olumsuz sosyal medya deneyimleri, siber zorbalık, kıyaslama kültürü ve idealize edilmiş yaşam tarzlarının sürekli tüketimi gibi faktörler, ergenlerde zarar verici etkiler yaratabilir (Twenge et al., 2018). Ancak akıllı telefon kullanımının bu tür olumsuz içeriklere erişim sağlamadığı durumlarda, kendine zarar verme davranışlarıyla ilişkili olmaması beklenir. Ayrıca, kendine zarar verme davranışları üzerinde bireysel ve ailevi faktörlerin belirleyici etkileri, teknolojinin rolünü gölgede bırakabilir. Stresle başa çıkma becerileri, duygusal düzenleme kapasitesi, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve sosyal destek gibi faktörler, bu davranışların gelişiminde daha etkili olabilir (Nesi et al., 2017).

Akıllı telefon kullanımının bu bağlamda nötr bir rol oynaması, kendine zarar verme davranışlarının daha çok ergenin duygusal ve sosyal bağlamıyla bağlantılı olduğunu destekler. Bunun yanı sıra, akıllı telefonlar yalnızca olumsuz değil, aynı zamanda olumlu sosyal etkileşimler ve destek arayışlarını teşvik etme potansiyeline de sahiptir. Çevrimiçi destek grupları veya psikolojik yardım sağlayan uygulamalar, ergenlerin duygusal sorunlarla başa çıkmalarına

yardımcı olabilir. Bu, teknolojinin uygun şekilde kullanıldığında olumlu ya da nötr etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Akıllı telefon kullanımını tamamen kısıtlamak yerine, ergenlerin dijital medya okuryazarlığını artırmak, sağlıklı çevrimiçi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak ve zararlı içeriklerin farkındalığını geliştirmek daha etkili bir yaklaşım olabilir. Böylece, teknoloji kullanımını yönetmek yerine, ergenlerin teknolojiyle etkileşim biçimleri düzenlenebilir. Sonuç olarak, akıllı telefon kullanımının kendine zarar verme davranışları ile doğrudan bir ilişkisinin olmaması, teknolojiyi sınırlamaya yönelik genel müdahalelerin yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bunun yerine, bu cihazların nasıl kullanıldığını ve ergenin psikososyal bağlamını dikkate alan bütüncül stratejilerin geliştirilmesi gereklidir.

Kaynakça

Akça, S. Ö., Selen, F., Demir, E., & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45(3), 255-264. <https://doi.org/10.5798/dicletip.457235>

Akdemir, D., Zeki, A., Ünal, D. Y., Kara, M., & Çetin, F. Ç. (2013). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerde psikiyatrik belirtiler, kimlik karmaşası ve benlik saygısı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 69-76. <https://doi.org/10.5455/apd.35961>

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. <https://psycnet.apa.org/buy/1991-32830-001>

Bildik, T., Somer, O., Kabukçu Başay, B., Başay, Ö., & Özbaran, B. (2012). Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 49-57. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3409>

Brausch, A. M., & Gutierrez, P. M. (2010). Differences in non-suicidal self-injury and suicide attempts in adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 233-242. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9482-0>

Durukan, İ., Karaman, D., Kara, K., Türker, T., Tufan, A. E., Yalçın, Ö., & Karabekiroğlu, K. (2011). Diagnoses of patients referring to a child and adolescent psychiatry outpatient clinic. *Dusunen Adam*

Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 24(2), 113.
<https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240204>

Haspolat, Y. K., Karabel, M., Karabel, D., Kelekci, S., Tuncel, T., Şen, V., ... & Tan, İ. (2016). Ergen Polikliniğine Başvuran Olguların Sosyodemografik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Medical Journal/Dicle Tıp Dergisi*, 43(1).
<https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2016.01.0639>

Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. W. W. Norton & Company.

Jacobson, C. M., & Gould, M. (2007). The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents: A critical review of the literature. *Archives of Suicide Research*, 11(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1080/13811110701247602>

Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>

Klonsky, E. D. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 226-239.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>

Klonsky, E. D. (2011). Non-suicidal self-injury in adolescence: The state of the science. *Prevention Science*, 12(2), 136-147.
<https://doi.org/10.1007/s11121-010-0183-x>

Klonsky, E. D., & Glenn, C. R. (2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the Inventory of Statements About Self-Injury (ISAS). *Journal of*

Psychopathological Behavioral Assessment, 31, 215–219.
<https://doi.org/10.1007/s10862-008-9107-z>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://psycnet.apa.org/buy/2014-04307-001>

Kross, E., Ayduk, O., & Mischel, W. (2011). When choosing is not choosing: The effects of postdecisional rumination on decision satisfaction. *Psychological Science*, 22(1), 69-73.
<https://doi.org/10.1177/0956797610395099>

Laye-Gindhu, A., & Schonert-Reichl, K. A. (2005). Nonsuicidal self-harm among community adolescents: Understanding the “whats” and “whys” of self-harm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 447-457. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-7262-z>

Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2017). The association between social media use and sleep disturbance among young adults. *Preventive Medicine*, 85, 36-41.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.001>

Muehlenkamp, J. J. (2005). Self-injurious behavior as a separate clinical syndrome. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), 7-13. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.1.7>

Muehlenkamp, J. J., & Adler, J. R. (2011). Nonsuicidal self-injury in a college sample: Prevalence and psychological correlates.

Journal of Clinical Psychology, 67(8), 770-781.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20769>

Muehlenkamp, J. J., & Gutierrez, P. M. (2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 34(1), 12-23.
<https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/suli.34.1.12.27769>

Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2017). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2—Application to peer group processes and future directions for research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(3), 295-319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>

Nock, M. K. (2010). Self-injury. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 239-263.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258>

Nock, M. K., & Mendes, W. B. (2008). Physiological arousal, distress tolerance, and social problem-solving deficits among adolescent self-injurers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 28-38. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.28>

Nock, M. K., & Prinstein, M. J. (2004). A functional approach to the assessment of self-mutilative behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 885–890.
<https://psycnet.apa.org/buy/2004-19094-016>

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human*

Behaviour, 3(2), 173-182. d [https://doi.org/ 10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

Özdemir, T. H., Çelik, S. E., & Özdemir, S. (2018). Ergenlerde kendine zarar verme davranışı: Psiko-sosyal faktörlerin etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 65-72.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204-215.

Rowley, J., Ganter, K., & Fitzpatrick, C. (2001). Suicidal thoughts and acts in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 18(3), 82-86. <https://doi.org/10.1017/S0790966700006443>

Simeon, D., Gross, S., & Stein, D. (2001). The role of serotonin in self-injurious behavior. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62(3), 129-136.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Şimşek, F., & Yıldız, M. (2017). Sosyal medyanın ergenlerde kendine zarar verme davranışları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 365-378.

Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>

Warman, D. M., Schroder, K. E., & Crane, C. A. (2010). Self-esteem and nonsuicidal self-injury in college students: The mediating effect of emotion regulation. *Journal of American College Health*, 58(8), 795-802.

Whitlock, J., Muehlenkamp, J., & Eckenrode, J. (2013). Variation in nonsuicidal self-injury: Identification and features of latent classes in a college population. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 564-578.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2014). Online social support, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of Adolescence*, 37(2), 157-165. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.12.006>

Ystgaard, M., Reinholdt, N. P., Husby, J., & Mehlum, L. (2003). Deliberate self-harm in adolescents. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening: Tidsskrift for Praktisk Medisin, Ny Raekke*, 123(16), 2241-2245. <https://europepmc.org/article/med/14508543>

Zetterqvist, M. (2015). Prevalence and risk factors for self-injurious behavior in adolescents: A cross-sectional study in Sweden. *BMC Psychiatry*, 15, 215. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0610-0>

Zeyrek, M. (2016). Türkiye'deki ergenlerde kendine zarar verme davranışlarının psikolojik ve sosyo-kültürel faktörlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(4), 137-150.

Zoroğlu, S. S., Tüzün, U., Sar, V., Tutkun, H., Savaş, H. A., Öztürk, M., ... & Kora, M. E. (2003). Suicide attempt and self-mutilation among Turkish high school students in relation with abuse, neglect, and dissociation. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 57(1), 119-126. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2003.01088.x>

BÖLÜM III

Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi

Öner ÇELİKKALELİ¹

Giriş

Cinsiyet, bireyin doğuştan getirdiği, kadın veya erkek olarak sahip olduğu genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri tanımlarken; toplumsal cinsiyet ise kadın veya erkek olmaya toplumun, kültürün sosyal olarak yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir (Bhasin, 2003; Dökmen, 2012; Oakley, 1985). Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin toplum tarafından nasıl algılandığını, nasıl düşünüldüğünü ve nasıl davranmalarını beklediğine ilişkin değerleri, yargıları ve rolleri açıklamaya yönelik çok boyutlu bir kavramdır (Akın & Demirel, 2003; Altınova & Duyan, 2013; Kottak, 2002; Staggenborg, 1998). Kadın ve erkeklerin toplumda üstlendikleri

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Ana Bilim Dalı, celikkaleli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0210-3647

rollerin, doğal ve kendiliğinden bir iş bölümünden çok kültür tarafından belirlenen ve zamanla değişebilir roller ve sorumluluklar içerdiği görülmektedir (Aksoy, 2006). Bu yönüyle dinamik bir kavram olan toplumsal cinsiyet, içinde yaşanan kültür tarafından etkilenmekte ve kültürden kültüre hatta aynı kültür içerisinde farklı sosyal gruplar arasında da değişkenlik gösterebilmektedir (Bhasin, 2000).

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin toplum içinde hangi davranışları sergilemesi gerektiğini belirleyen, kültürel ve sosyal normlarla şekillenen yapılardır. Bu roller, tarihsel, kültürel ve ekonomik bağlamlara bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşumunu anlamak için çeşitli teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilme ve içselleştirilme süreçlerine farklı perspektiflerden yaklaşmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin çevrelerindeki davranışları gözlemleyip taklit etmesi yoluyla öğrenilir. Bandura (1977), çocukların aile, okul ve medya gibi sosyal kaynaklardan toplumsal cinsiyetle ilgili normları gözlemleyerek öğrendiklerini ve bu normların ödül-ceza mekanizmalarıyla pekiştirildiğini savunur. Örneğin, erkek çocukların güçlü ve rekabetçi davranışları ödüllendirilirken, kız çocukların işbirlikçi ve nazik davranışları övülmektedir. Bu durum, çevresel faktörlerin toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda belirleyici olduğunu ortaya koyar.

Cinsiyet rolü sosyalizasyonu kuramı, toplumsal cinsiyet rollerinin çocukluk döneminde, aile, okul ve diğer sosyal kurumlar

aracılığıyla öğrenildiğini ileri sürer. Bakan (1980), bu süreçte çocukların toplumsal cinsiyet normlarını içselleştirerek toplumsal kimliklerini geliştirdiğini belirtir. Bu teoriye göre, toplumsal cinsiyet rollerini şekillendiren temel etkenler kültürel ve çevresel faktörlerdir.

Biyolojik ve evrimsel kuramlar, toplumsal cinsiyet rollerinin biyolojik temellere dayandığını savunur. Bu yaklaşıma göre, erkeklerin ve kadınların belirli biyolojik özellikleri evrimsel süreçlerle şekillenmiştir ve bu özellikler toplumsal cinsiyet rollerini etkiler. Buss (1995), erkeklerin daha agresif ve rekabetçi, kadınların ise daha işbirlikçi ve bakım odaklı olmasının evrimsel adaptasyonların bir sonucu olduğunu öne sürer. Ancak bu kuram, biyolojik temellerin kültürel normlar ve toplumsal yapılar tarafından nasıl biçimlendirildiğini de dikkate almalıdır.

Postmodern ve postyapısalcı yaklaşımlar, toplumsal cinsiyetin sabit veya biyolojik bir özellik olmadığını, toplumsal yapılar ve dil aracılığıyla inşa edilen bir kimlik olduğunu savunur. Judith Butler (1990), toplumsal cinsiyetin performatif bir eylem olduğunu ve tekrar edilen davranışlarla üretildiğini belirtir. Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyetin esnek bir yapıya sahip olduğunu ve toplumsal bağlama göre değişebileceğini vurgular.

Feminist kuramlar, toplumsal cinsiyet rollerinin, kadınları baskı altında tutan toplumsal yapılar tarafından şekillendirildiğini öne sürer. Simone de Beauvoir (1949), kadınların toplumda "diğer" olarak konumlandırıldığını ve toplumsal cinsiyetin kadınları ikincil bir statüye hapsedtiğini belirtmiştir. Feminist hareketler, toplumsal cinsiyet eşitliğini savunarak hem kadınların hem de erkeklerin

rollerini yeniden tanımlamayı hedefler. Feminist kuramlar ayrıca, toplumsal cinsiyetin yalnızca kadınları değil, erkekleri de belirli kalıplara soktuğunu ve bu kalıpların toplumsal eşitsizliklere yol açtığını ifade eder (Connell, 2005).

Sandra Bem'in (1974) androjeni teorisi, toplumsal cinsiyetin iki kutuplu bir yapıdan öte daha esnek bir kimlik yapısına sahip olduğunu öne sürer. Bu teoriye göre bireyler hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri barındırabilir ve toplumsal cinsiyet rollerinin çeşitliliği bu anlayışla daha geniş bir şekilde ele alınabilir. Bem, bu esneklik sayesinde bireylerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sıkışmadan daha özgür bir kimlik yapısına sahip olabileceğini savunur.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, bireylerin toplum içindeki yerlerini ve rollerini belirleyen önemli kavramlardır. Cinsiyet biyolojik farklılıkları ifade ederken, toplumsal cinsiyet bireylerin toplum tarafından kendilerine atfedilen roller ve davranışları kapsar (West & Zimmerman, 1987). Toplumsal cinsiyet rolleri, tarihsel ve kültürel bağlamlara göre değişiklik gösterir ve toplumsal normlar tarafından şekillendirilir (Risman, 2004).

West ve Zimmerman'ın (1987) "Doing Gender" kuramı, toplumsal cinsiyetin bir öz değil, sosyal etkileşimler yoluyla sürekli olarak üretilen bir süreç olduğunu öne sürer. Buna göre, bireyler toplumsal cinsiyet kimliklerini sosyal etkileşimler sırasında belirli davranışlarla pekiştirir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin bireyler tarafından içselleştirilmiş kimliklerden çok, toplumsal ilişkilerin bir sonucu olduğunu ortaya koyar.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin toplumsal yapılarla etkileşimleri sonucu şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, tarihsel ve kültürel bağlamlarla birlikte değişiklik gösterebilir ve bireylerin kimliklerini ifade etme biçimlerini etkiler. Toplumsal cinsiyetin biyolojik bir determinizmden ziyade sosyal ve kültürel bir inşa olarak anlaşılması, toplumsal eşitlik ve çeşitliliğin sağlanmasında önemli bir adımdır.

Üniversite öğrencileri, toplumsal cinsiyet rollerinin şekillendiği ve bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini yeniden yapılandırabildikleri önemli bir yaş grubunu oluşturur. Üniversite ortamı, bireylerin toplumsal cinsiyet algılarının, tutumlarının ve davranışlarının şekillendiği sosyal bir alan olarak dikkat çeker. Bu süreçleri anlamak için yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl algılandığını, içselleştirildiğini, performe edildiğini ve bireylerin yaşamlarına nasıl yansıdığını incelemektedir.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının, genellikle aile ve eğitim süreçlerinden etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları çoğunlukla geleneksel kalıplar ve stereotiplere dayanır. Erkeklerin liderlik rollerini üstlenmeleri ve kadınların daha duyarlı, bakım odaklı olmaları gerektiği gibi yaygın toplumsal beklentiler, öğrenci gruplarında da kendini gösterir (Eisenberg & Lennon, 2004). Kadınlar duygusal ve sosyal rollerle ilişkilendirilirken, erkekler rekabetçi ve bağımsız rollerle özdeşleştirilmektedir (Risman, 2004).

Toplumsal cinsiyet rollerinin akademik başarı üzerindeki etkisi de dikkate değerdir. Stereotiplerin, öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Erkekler bilimsel ve analitik becerilerle ilişkilendirilirken, kadınlar sosyal ve iletişim becerilerle ilişkilendirilmektedir. Bu tür toplumsal kalıplar, kadınların STEM alanlarında daha az yer almasına neden olabilir (Pike & Dunne, 2011). Ayrıca, kadınların duygusal sorumluluk taşıyan bireyler olarak görülmesi, onların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Fennell, 2009).

Kariyer beklentileri açısından bakıldığında, toplumsal cinsiyet rollerinin belirleyici olduğu görülür. Kadınlar genellikle yardımsever, öğretici ve bakım odaklı meslekleri tercih ederken, erkekler liderlik ve yönetim rollerine yönelmektedir (Lips, 2005). Kadınların iş-yaşam dengesi gibi zorluklarla karşılaşması ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, kariyer planlarını şekillendiren diğer önemli etkenlerdir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin evrimi, üniversite öğrencileri arasında esnek ve çeşitli bir anlayışın gelişmekte olduğunu göstermektedir. Giddens (2006), toplumsal cinsiyetin biyolojik bir belirlenimden öte, sosyal ve kültürel bir yapı olduğunu vurgular. Üniversite ortamı, öğrencilerin cinsiyet kimliklerini sorgulayıp yeniden inşa edebileceği bir alan sunmaktadır. Son yıllarda, öğrencilerin hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri içeren daha androjensel kimlikler benimsemeye başladığı gözlemlenmiştir (Bem, 1974).

Sosyal medya, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal medya platformları, geleneksel cinsiyet rollerini pekiştiren veya bu rollere karşı çıkan içeriklere sahiptir. Genç kuşak, toplumsal cinsiyet rollerine karşı

daha eleştirel bir tutum geliştirmiş olsa da, sosyal medyanın bazen stereotipleri güçlendirdiği de görülmektedir (Fardouly & ark., 2015).

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık giderek artmaktadır. Feminist hareketler ve toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan eğitim programları, öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesine katkı sağlamaktadır (Risman, 2004). Ancak, cinsiyet temelli ayrımcılık ve şiddet gibi sorunlar, üniversite ortamlarında varlığını sürdürmektedir ve bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliği çabalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Cohen & ark., 2009).

Üniversite dönemi, genç bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini ve rollerini geliştirdikleri, yeniden şekillendirdikleri ve toplumsal normlara karşı eleştirel bir bakış açısı kazandıkları önemli bir dönemdir. Bu süreç, bireylerin toplumsal cinsiyetle ilgili düşüncelerini ve tutumlarını dönüştürebileceği bir fırsat sunar, çünkü üniversite ortamı, gençlerin farklı bakış açılarıyla tanıştığı, sosyal ve kültürel normlara karşı daha açık oldukları bir alandır (Berkowitz, 2009). Ayrıca, üniversite yılları, bireylerin kariyer seçimlerinden kişisel ilişkilerine kadar pek çok alanda toplumsal cinsiyet rollerine dayalı beklentileri sorgulama ve kendi kimliklerini inşa etme aşamasına geldikleri bir dönemdir (Risman, 2004). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rollerinin üniversite öğrencileri arasında nasıl algılandığı ve içselleştirildiği üzerine yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici politikaların ve eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine dair algıları, gelecekteki toplumsal cinsiyet

eşitsizliklerinin ve stereotiplerin azaltılmasında kilit bir rol oynar (Berkowitz, 2009; Risman, 2004).

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerini, Cinsiyet Şema Kuramı çerçevesinde ele alarak değerlendirmektir. Araştırma, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol sınıflandırmalarına göre dağılımlarını ve bu rollerin, cinsiyet, akademik alan, yaşadıkları çevre ve algıladıkları ebeveyn tutumları gibi değişkenlere bağlı olarak nasıl farklılık gösterdiğini incelemeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu bölümde, çalışma grubu, ölçme araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma 290'ı kadın 215'i erkek toplam 505 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin yaşlarının ortalaması 19.23'tür (1.56). Okudukları alan açısından 350'si Fen-Matematik; 155'i Türkçe-Sosyal alanlarında eğitim görmektedir. Yaşadıkları yer incelendiğinde, 100'ü köyde, 190'ı ilçede, 90'ı ilde ve 110'u büyükşehirde yaşamını sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri: Bem (1974) tarafından geliştirilen bu ölçek, kendini değerlendirme temelli bir ölçüm aracıdır. Ölçek, 20 maddeyle erkeksilik boyutunu, diğer 20 maddeyle ise kadınsılık boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı ve bazı psikometrik özellikleri, Dökmen (1999) tarafından incelenmiştir. Kadınsılık alt ölçeği için belirlenen Cronbach alfa katsayısı .73, iki yarım test güvenilirliği ise .76 olarak

bulunmuşken; Erkeklik alt ölçeği için Cronbach alfa katsayısı .75 ve iki yarım test güvenilirliği .75 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada, ölçek orijinal 2 faktörlü yapısına (kadınlık ve erkeklik) sadık kalınarak kullanılmıştır. Dökmen (1999) tarafından önerilen şekilde, her bir ölçeğin toplam puanları hesaplanmış ve kadınlık puan medyanı 111 (ortalama puan medyanı olarak 5.55), erkeklik puan medyanı ise 104 (ortalama puan medyanı olarak 5.20) olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, kadınlık puanı kadınlık medyanının altında, ancak erkeklik puanı erkeklik medyanının üstünde olan bireyler "erkeksi" (maskülen) olarak; kadınlık puanı kadınlık medyanının üstünde, ancak erkeklik puanı erkeklik medyanının altında olan bireyler "kadınsı" (feminen) olarak; hem kadınlık puanı kadınlık medyanının üstünde hem de erkeklik puanı erkeklik medyanının üstünde olan bireyler "androjen" (androgynous) olarak; her iki puan da medyanın altında olan bireyler ise "ayrışmamış" (undifferentiated) olarak sınıflandırılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okudukları alan, yaşamlarını sürdürdükleri yerleşimi yeri ve ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri öncelikle Ekeklik ve Kadınlık olmak üzere iki sürekli puan üretmektedir. Bu puanların medyan değeri kullanılarak düşük erkeksi, yüksek erkeksi, düşük kadınsı, yüksek kadınsı kategorileri elde edilmiştir. Daha sonra düşük kadınsı-düşük erkeksi olanlar “ayrışmamış”, yüksek kadınsı-düşük

erkeksi olanlar “kadınsı”, yüksek erkeksi-düşük kadınsı olanlar “kadınsı” ve hem kadınsı yüksek hem de erkeksiliği yüksek olanlar “androjen” olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine göre dağılımları yüzde ve frekansla; bağımsız değişkenlere göre toplumsal cinsiyet rol kategorilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ki-kare analizi (oran testi) ile incelenmiştir. Çalışmada hata payı üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rol Sınıflandırmasına Göre Dağılım

Bem Toplumsal Cinsiyet Roller	N	%
Ayrışmamış	95	18.8%
Kadınsı	131	25.9%
Erkeksi	109	21.6%
Androjen	170	33.7%

Tablo 1'de görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin 95'i (%18,8) "ayrışmamış", 131'i "kadınsı", 109'u "erkeksi" ve 170'i (%33,7) "androjen"dir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

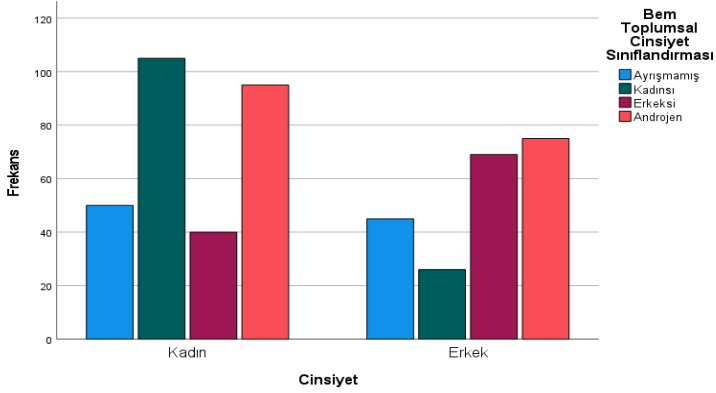
Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinden Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farklılaşması

Cinsiyet * Toplumsal Cinsiyet Roller								
Cinsiyet			Toplumsal Cinsiyet Roller				Toplam	
			Ayrılmamış	Kadınsı	Erkeksi	Androjen		
	Kadın	<i>f</i>	50	105	40	95		290
		%	17.2	36.2	13.8	32.8		100.0
	Erkek	<i>f</i>	45	26	69	75		215
%		20.9	12.1	32.1	34.9	100.0		

$$\chi^2=47.891, p<.05$$

Tablo 2'de, cinsiyetlere göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair veriler sunulmuştur. Buna göre, kadınların 50'si (%17,2) "ayrıışmamış", 105'i (%36,2) "kadınsı", 40'ı (%13,8) "erkeksi" ve 95'i (%32,8) "androjen" kimliklere sahiptir. Erkeklerin ise 45'i (%20,9) "ayrıışmamış", 26'sı (%12,1) "kadınsı", 69'u (%32,1) "erkeksi" ve 75'i (%34,9) "androjen" kimliklere sahiptir. Cinsiyetlere göre üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin oranlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 47,891$, $p < .05$).

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1- Üniöersite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, kadın üniöersite öğrencilerinde “kadınsılık” ve “anrojen”; erkeklerde ise “erkekşilik” ve “Androjen” olmanın ön plana çıkmaktadır.

Üniöersite öğrencilerinin okudukları alanlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

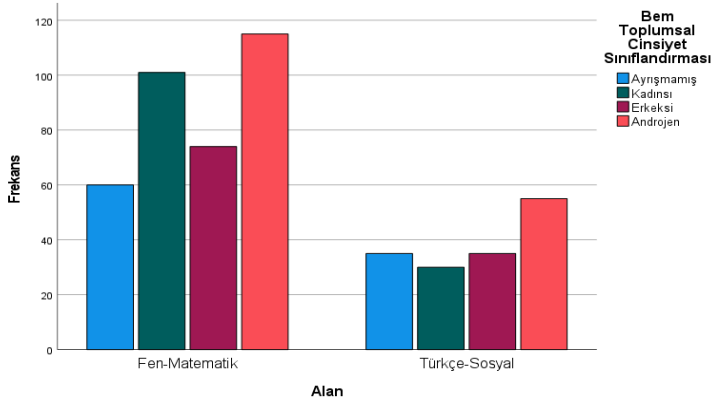
Tablo 3. Üniöersite Öğrencilerinden Okudukları Alanlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farklılaşması

Alan (Fen-Mat) * Toplumsal Cinsiyet Roller							
Alan	Fen-Mat	<i>f</i> %	Toplumsal Cinsiyet Roller				Topla m
			Ayrılmamı	Kadınsı	Erkek	Androje	
			ş	ı	i	n	
			60	101	74	115	
			17.1	28.9	21.1	32.9	
			100.0				
Türkçe/Sosyal	<i>f</i> %	35	30	35	55	155	
		22.6	19.4	22.6	35.5	100.0	

$$\chi^2=5.751, p>.05$$

Tablo 3'te yer alan verilere göre, üniversite öğrencilerinin akademik alanlarına göre toplumsal cinsiyet rol dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir ($\chi^2 = 5,751$, $p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin alanlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2- Üniversite öğrencilerinin alanlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları

Şekil 2’de görüldüğü gibi, Fen-Matematik alanlarındaki üniversite öğrencilerinde “kadınsılık” ve “androjen”; Türkçe-Sosyal alanlarındaki üniversite öğrencilerinde “androjen” olmanın ön plana çıkmaktadır. Şekil 2’de alanlar arasında f lar açısından bir farklılık görülse de her bir alandan katılan öğrenci sayılarına (350 Fen-Matematik öğrencisi, 155 Türkçe-Sosyal öğrencisi) toplumsal cinsiyet rolleri oranları açısından fark bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yaşamlarını sürdürdükleri yerlere göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

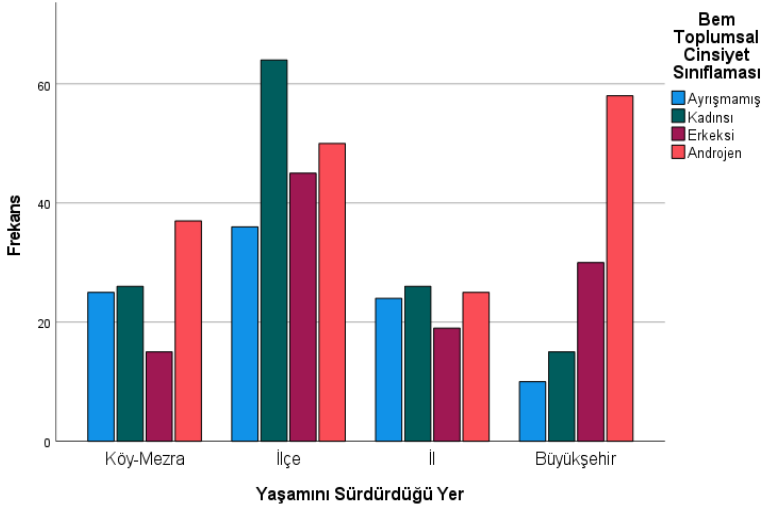
Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinden Yaşamlarını Sürdürdükleri Yerlere Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farklılaşması

Yaşamlarını Sürdürdükleri Yer * Toplumsal Cinsiyet Roller						
Yaşamlarını Sürdürdükleri Yer		Toplumsal Cinsiyet Roller				Toplam
		Ayrıışmamış	Kadınısı	Erkekisi	Androjen	
Köy-Mezra	f	25	26	15	37	103
	%	24.3	25.2	14.6	35.9	100.0
İlçe	f	36	64	45	50	195
	%	18.5	32.8	23.1	25.6	100.0
İl-Şehir	f	24	26	19	25	94
	%	25.5	27.7	20.2	26.6	100.0
Büyükşehir	f	10	15	30	58	113
	%	18.8	25.9	21.6	33.7	100.0

$$\chi^2=40.215, p<.05$$

Tablo 4’e göre, üniversite öğrencilerinin yaşamlarını sürdürdükleri yere göre toplumsal cinsiyet rol oranları farklılaşmaktadır ($\chi^2=40.215, p<.05$). Buna göre, köyde/mezrada yaşayanların 25’i (%24.3) "ayrıışmamış", 26’sı (%25.2) "kadınısı", 15’i (%14.6) "erkekisi" ve 37’si (%35.9) "androjen" kimliklere sahiptir. İlçede yaşayanların 36’sı (%18.5) "ayrıışmamış", 64’ü (%32,8) "kadınısı", 45’i (%23.1) "erkekisi" ve 50’si (%25.6) "androjen" kimliklere sahiptir. İlde/şehirdede yaşayanların 24’ü (%25.5) "ayrıışmamış", 26’sı (%27.7) "kadınısı", 19’u (%20.2) "erkekisi" ve 25’i (%26.6) "androjen" kimliklere sahiptir. Son olarak büyükşehirde yaşayanların 10’u (%18.8) "ayrıışmamış", 15’i (%25.9) "kadınısı", 30’u (%21.6) "erkekisi" ve 58’i (%33.7) "androjen" kimliklere sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin yaşamlarını sürdürdükleri yere göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3- Üniversite öğrencilerinin yaşamını sürdürdükleri yere göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları

Şekil 3'te görüldüğü gibi, köy/mezrada yaşayan üniversite öğrencilerinde “Androjen”, ilçede yaşayan öğrencilerde “kadınsı”, ilde yaşayanlarda “ayrılmamış”, “kadınsı” ve “androjen”, büyükşehirde yaşayanlarda “Androjen” daha ön plana çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin algılanan anne tutumlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

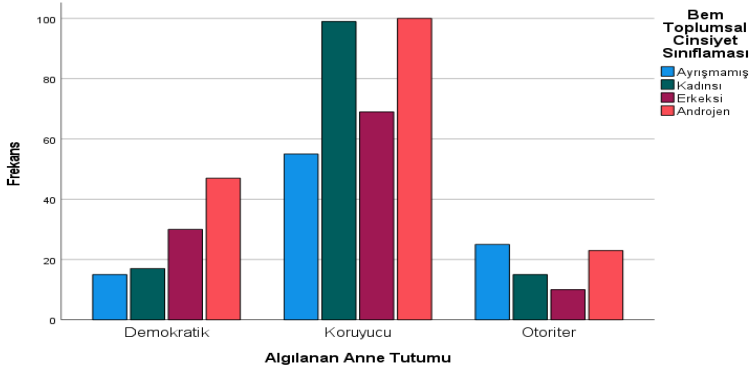
Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinden Algılanan Anne Tutumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farklılaşması

Algılanan Anne Tutumu * Toplumsal Cinsiyet Roller							
Algılanan Anne Tutumu	Toplumsal Cinsiyet Roller					Toplam	
	Ayrıışmamış	Kadınsı	Erkeksi	Androjen			
	Demokratik	<i>f</i>	15	17	30	47	109
		%	13.8	15.6	27.5	43.1	100.0
	Koruyucu	<i>f</i>	55	99	69	100	323
		%	17.0	30.7	21.4	31.0	100.0
	Otoriter	<i>f</i>	25	15	10	23	73
		%	34.2	20.5	13.7	31.5	100.0

$$\chi^2=26.934, p<.05$$

Tablo 5'e göre, üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne tutumuna göre toplumsal cinsiyet rol oranları farklılaşmaktadır ($\chi^2=26.934, p<.05$). Buna göre, demokratik anne tutumuna sahip öğrencilerin 15'i (%13.8) "ayrıışmamış", 17'si (%15.6) "kadınsı", 30'u (%27.5) "erkeksi" ve 47'si (%43.1) "androjen" kimliklere sahiptir. Koruyucu anne tutumuna sahip üniversite öğrencilerinin 55'i (%17) "ayrıışmamış", 99'u (%30.7) "kadınsı", 69'u (%21.4) "erkeksi" ve 100'ü (%31.0) "androjen" kimliklere sahiptir. Otoriter anne tutumuna sahip üniversite öğrencilerinin 25'i (%34.2) "ayrıışmamış", 15'i (%20.5) "kadınsı", 10'u (%13.7) "erkeksi" ve 23'ü (%31.5) "androjen" kimliklere sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne tutumuna göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne tutumuna göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları

Şekil 4’te görüldüğü gibi, anne tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinde “Androjen”, anne tutumu koruyucu olan üniversite öğrencilerde “kadınsı” ve “androjen” ve anne tutumu otoriter olan üniversite öğrencilerinde “ayrılmamış”, “kadınsı” ve “androjen” ön plana çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin algılanan baba tutumlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

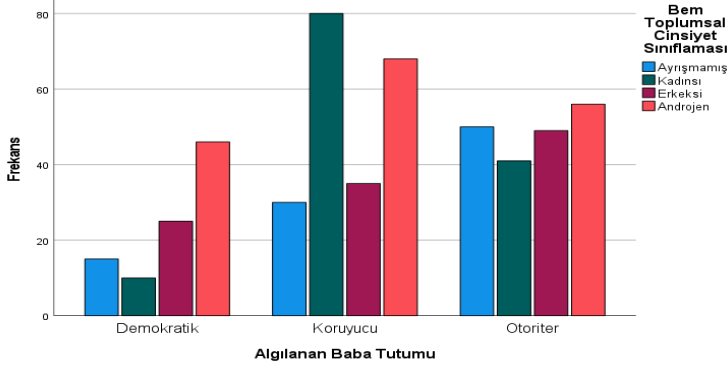
Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinden Algılanan Baba Tutumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farklılaşması

Algılanan Baba Tutumu * Toplumsal Cinsiyet Roller							
Algılanan Baba Tutumu		Toplumsal Cinsiyet Roller				Toplam	
		Ayrıışmamış	Kadınsı	Erkeksi	Androjen		
	Demokratik	<i>f</i>	15	10	25	46	96
		%	15.6	10.4	26.0	47.9	100.0
	Koruyucu	<i>f</i>	30	80	35	68	213
		%	14.1	37.6	16.4	31.9	100.0
	Otoriter	<i>f</i>	50	41	49	56	196
		%	25.5	20.9	25.0	28.6	100.0

$$\chi^2=41.688, p<.05$$

Tablo 6'ya göre, üniversite öğrencilerinin algıladıkları baba tutumuna göre toplumsal cinsiyet rol oranları farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 41.688, p < .05$). Buna göre, demokratik baba tutumuna sahip öğrencilerin 15'i (%15.6) "ayrıışmamış", 10'u (%10.4) "kadınsı", 25'i (%26.0) "erkeksi" ve 46'sı (%47.9) "androjen" kimliklere sahiptir. Koruyucu baba tutumuna sahip üniversite öğrencilerinin 30'u (%14.0) "ayrıışmamış", 80'i (%37.6) "kadınsı", 35'i (%16.4) "erkeksi" ve 68'i (%31.9) "androjen" kimliklere sahiptir. Otoriter baba tutumuna sahip üniversite öğrencilerinin 50'si (%25.5) "ayrıışmamış", 41'i (%20.9) "kadınsı", 49'u (%25.0) "erkeksi" ve 56'sı (%28.6) "androjen" kimliklere sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları baba tutumuna göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları baba tutumuna göre toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımları

Şekil 5'te görüldüğü gibi, baba tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinde "androjen", baba tutumu koruyucu olan üniversite öğrencilerinde "kadınsı" ve "androjen", baba tutumu otoriter olan üniversite öğrencilerinde ise "ayırışmamış", "kadınsı" ve "androjen" rollerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen *ilk* bulguya göre, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyete göre sınıflamasında sırasıyla (en azdan en yükseğe doğru) “ayırışmamış”, “erkeksi”, “kadınsı”, “Androjen” ön plana çıkmaktadır. Dökmen (1999) yetişkin bireylerle yaptığı çalışmada sırasıyla, “ayırışmamış”, “androjen”, “kadınsı” ve “erkeksi” rollerin ön olana çıktığını belirtmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada cinsiyet rolleri sırasıyla “androjen”, “ayırışmamış”, “kadınsı” ve “erkeksi” olarak elde edilmiştir (Özbay vd., 2016). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada “ayırışmamış”, “androjen”, “erkeksi” ve

“kadınsı” cinsiyet rollerinin sırasıyla gözlendiği rapor edilmiştir (Gümüş & ark., 2013).

Elde edilen veriler, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kimlikleri ve rollerine dair algılarını ve kendilerini tanımlama biçimlerini anlamak açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Toplumsal cinsiyet kimliklerinin çeşitliliği ve bu kimliklerin geleneksel normların ötesindeki temsilleri, bireylerin bu konudaki algılarının nasıl şekillendiğini analiz etmek için değerli bir zemin oluşturur. Özellikle, veri setinde kullanılan terimler ve dağılımlar, toplumsal cinsiyetin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl kavramsallaştırıldığını anlamak için farklı teorik çerçevelerle yorumlanabilir.

Örneğin, ayrıışmamış kimlikler (%18.8), bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini geleneksel kategorilerle tanımlamaktan kaçındığını ve daha geniş bir perspektifi benimsediğini göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin biyolojik determinizmden uzaklaşıp daha esnek bir spektrumda ele alındığını işaret eder. Benzer şekilde, kadınsı ve erkeksi kimliklerin varlığı, toplumsal cinsiyet rollerine dair geleneksel normların hala etkili olduğunu ortaya koyar. Kadınsı kimlikler, naziklik ve bakım verme gibi özelliklerle ilişkilendirilirken (Butler, 1990), erkeksi kimlikler, güç ve rekabet gibi hegemonik erkeklik normlarıyla ilişkilendirilir (Connell, 1995). Bu, patriyarkanın ve cinsiyet temelli stereotiplerin etkisinin halen sürdüğüne dair önemli bir göstergedir.

En dikkat çekici bulgu, androjen kimliklerin yüksek oranıdır (%33.7). Bu kimlikler, bireylerin hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri bir arada tanımladığı ve toplumsal cinsiyetin ikili

yapısının ötesine geçtiği bir anlayışı temsil etmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin bireysel tercihler ve öz kimliklerle şekillenebileceğine dair çağdaş yaklaşımları desteklemektedir (Fausto-Sterling, 2000). Androjen kimliklerin bu denli yaygın olması, toplumsal cinsiyet algılarının daha flu ve esnek hale geldiğine işaret eder.

Sonuç olarak, veriler, toplumsal cinsiyetin biyolojik bir gerçeklikten ziyade sosyal ve kültürel bir yapı olarak ele alındığı bir dönemi yansıtmaktadır. Kimliklerin bu denli çeşitli ve dinamik olması, toplumsal cinsiyet normlarının bireyler üzerindeki etkisinin azaldığını ve daha kapsayıcı bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyetin daha geniş bir perspektifle ele alınmasının önemine dikkat çeker ve cinsiyet kimliklerine dair çağdaş teorilerin günümüzdeki geçerliliğini vurgular.

Araştırmadan elde edilen *ikinci* bulguya göre, kadınların %17,2'si, erkeklerin %20.9'u "ayrışmamış"; kadınların 36,2'si, erkeklerin %12.1'i "kadınsı"; kadınların %13,8'i, erkeklerin %32.1' "erkeksi" ve kadınların %32,8', erkeklerin %34.9'u "androjen" kimliklere sahiptir. Buna göre erkeklerde kadınlara göre "ayrışmamış" ve "androjen" cinsiyet rolleri ön plandayken; kadınlarda "kadınsı" rolünün ön plana çıktığı; "erkeksilik" oranının da birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada kadınların "erkeksi" rollerinin ön plana çıktığını, erkeklerin de "Androjen" rollerinin ön plana çıktığı belirtilmiştir (Yaşar & Zorluoğlu, 2021). Diğer bir çalışmada, kadınların "androjen", "ayrışmamış", "kadınsı" ve "erkeksi"

rollerinin, erkeklerde “erkeksi”, “ayrışmamış”, “androjen” ve “kadınsı” roller ön plana çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin oranlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusu, toplumsal cinsiyet kimliklerinin cinsiyetle nasıl farklılaştığını ve toplumsal cinsiyet normlarının bireylerin kimlik algılarını nasıl şekillendirdiğini gösteren önemli bir veridir. Bu bulgu, toplumsal cinsiyetin yalnızca biyolojik cinsiyetle sınırlı olmadığını, aynı zamanda toplumsal ve kültürel faktörlerin de şekillendiğini vurgulayan bir görüngü olarak değerlendirilebilir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin dinamik ve çok katmanlı bir yapı olduğunu ve bireylerin kimliklerini oluştururken sosyal ve kültürel faktörlerin güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kadınlar ve erkekler arasındaki toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili farklar, bu rollerin tarihsel ve kültürel bağlamda şekillenen normlarını işaret etmektedir. Kadınların daha fazla "kadınsı" ve erkeklerin ise daha fazla "erkeksi" kimlikleri benimsediği gözlemi, toplumsal cinsiyetin normatif ve geleneksel biçimlerinin hâlâ güçlü bir şekilde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Ancak, her iki cinsiyetin de "androjen" kimlikleri benimsemesinin yüksek olması, toplumsal cinsiyet rollerinin daha esnek bir biçimde algılanmaya başladığını ve cinsiyet kimliklerinin daha geniş bir spektruma yayıldığını işaret etmektedir. Bu, toplumsal cinsiyet anlayışının giderek daha az katı ve daha çeşitli bir hale geldiğini gösteren önemli bir bulgudur.

Androjen kimliklerin yüksek oranlarda gözlemlenmesi, toplumsal cinsiyetin geleneksel ve iki kutuplu (erkek/kadın)

anlayışının ötesine geçildiğini ve bireylerin kimliklerini daha geniş bir çerçevede inşa etmeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, toplumsal cinsiyetin biyolojik değil, sosyal ve kültürel bir yapı olarak ele alındığı çağdaş anlayışlarla örtüşmektedir. Judith Butler gibi teorisyenler, toplumsal cinsiyetin toplumsal olarak inşa edilen ve bireylerin performatif bir şekilde oluşturduğu bir olgu olduğunu savunurlar (Butler, 1990). Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyetin bireysel tercihler, kimlikler ve toplumsal değişimlerle şekillendiğini güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, erkeklerin ve kadınların daha geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsemesine rağmen, her iki grupta da androjen kimliklerin yüksek olması, toplumsal cinsiyetin esnekliğini ve çeşitliliğini göstermektedir. Bu, toplumsal cinsiyetin yalnızca biyolojik cinsiyetle sınırlı olmadığı, kültürel ve toplumsal faktörler tarafından şekillenen dinamik bir yapı olduğuna dair anlayışı güçlendirmektedir. Bu esneklik, toplumsal cinsiyet kimliklerinin daha geniş ve daha farklı bir spektruma yayıldığını ve bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini daha kişisel ve öznel bir biçimde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmadan elde edilen **üçüncü** bulguya göre, üniversite öğrencilerinin akademik alanlarına göre toplumsal cinsiyet rol dağılımları farklılaşmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sözel veya sayısal alanda okuyor olmalarının, toplumsal cinsiyet rol dağılımları üzerinde etkili bir değişken olmaması, toplumsal cinsiyetin yalnızca bireysel tercihler veya akademik seçimlerle şekillenmediğini, bunun yerine daha geniş sosyo-kültürel ve yapısal faktörlerden etkilendiğini ortaya

koymaktadır. Bu bulgu, toplumsal cinsiyetin toplumun kültürel, ekonomik ve tarihsel bağlamları içinde inşa edilen dinamik bir olgu olduğunu savunan bilimsel yaklaşımlarla açıklanabilir. Toplumsal cinsiyetin sosyal yapılar ve normlar tarafından şekillendiğini gösteren bu bulgu, cinsiyet rollerinin sadece bireysel seçimlerle değil, toplumsal değerlerle belirlendiğini vurgulamaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, yalnızca bireysel seçimlerden ve akademik tercihlerden etkilenmeyip, aynı zamanda toplumsal normlar, değerler ve beklentilerden de şekillenir. West ve Zimmerman (1987), toplumsal cinsiyetin bir performans olarak inşa edildiğini belirtmişlerdir; bu, bireylerin sosyal rollerini ve kimliklerini toplumsal beklentilere göre biçimlendirdiği anlamına gelir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin sözel veya sayısal alanda okumaları, toplumsal cinsiyetin daha geniş bir sosyo-kültürel bağlamda şekillenen bir yapı olduğunun altını çizer. Eğitim alanları, toplumsal cinsiyetin belirleyici faktörlerinden yalnızca biridir ve toplumsal cinsiyet rollerinin değişmesi için yalnızca akademik tercihlerin yeterli olmadığı görülmektedir.

Toplumsal cinsiyetin akademik alanlarla ilişkisi, önceki çalışmalarda belirgin şekilde incelenmiştir. Özellikle sayısal alanlar, genellikle erkeklerin tercih ettiği alanlar olarak algılansa da, son yıllarda kadınların bu alanlarda daha fazla yer aldığı gözlemlenmektedir. Ancak, bu tür tercihler toplumsal cinsiyet rollerini tamamen dönüştürmez. Örneğin, kadınlar sayısal alanda eğitim alıyor olabilir, ancak bu durum, toplumsal olarak onlara biçilen geleneksel kadınlık rollerinden bağımsız değildir (Belenky & ark., 1986). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyetin kültürel ve yapısal bir olgu olarak devam ettiği söylenebilir. Kadınların sayısal

alanlarda daha fazla yer alması, toplumsal cinsiyet normlarının dinamik ve katı olmadığını gösterse de, bu normların eğitim alanlarıyla doğrudan ilişkisinin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Feminist teori, eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini oluştururken karşılaştıkları engellerle şekillendiğini öne sürer. Bu bağlamda, eğitim alanındaki cinsiyet eşitsizliğinin, toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde rol oynayan yapısal faktörler tarafından pekiştirildiği söylenebilir. Connell (2005), toplumsal cinsiyetin sürekli olarak toplumsal yapılar ve normlar tarafından yeniden üretildiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı, öğrencilerin eğitim alanlarına göre toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmaması durumuyla uyumludur.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet kimliklerinin yalnızca eğitim tercihlerine dayalı olarak değişmemesi, kimliklerin sabit olmadığını, aksine dinamik bir yapı taşıdığını göstermektedir. Cinsiyet kimlikleri, daha çok bireylerin toplumsal çevreleri ve kültürel bağlamları tarafından şekillenir. Bu bağlamda, bireylerin sözel ya da sayısal alan tercihlerinin toplumsal cinsiyet kimliklerinin biçimlenmesinde belirleyici faktörler olmadığı görülmektedir (Butler, 1990). Üniversite öğrencilerinin eğitim alanlarına göre toplumsal cinsiyet rol dağılımlarının farklılaşmaması, toplumsal cinsiyetin bireysel tercihlerden çok daha geniş yapısal ve kültürel faktörlerle belirlendiğini ortaya koyar. Bu bulgu, toplumsal cinsiyetin sosyal bir inşa olduğunu ve bu inşanın toplumsal normlar ve yapılarla şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen **dördüncü** bulguya göre, üniversite öğrencilerinin yaşamlarını sürdürdükleri yere göre toplumsal cinsiyet rol oranları farklılaşmaktadır

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yerin toplumsal cinsiyet rollerinin biçimlenmesinde önemli bir etkisi vardır. Kentsel ve kırsal alanlar arasındaki farklılıklar, toplumsal cinsiyetin kültürel, ekonomik ve sosyal yapılarla şekillenen bir yapı olduğunu ortaya koyar. Bu farklılıklar, öğrencilerin eğitim aldıkları yerin toplumsal yapısına ve yaşam biçimlerine bağlı olarak cinsiyet rollerinin daha esnek ya da katı olmasına neden olabilir. Kentsel alanlar genellikle daha liberal bir yaklaşım benimserken, kırsal alanlar geleneksel cinsiyet normlarını sürdürmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ve rolleri, yaşadıkları yerin sosyo-kültürel yapısına göre değişkenlik gösterebilir (West & Zimmerman, 1987).

Kentsel alanlar, modern ve çeşitlilik içeren yapılar sunduğundan, burada yaşayan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları genellikle daha eşitlikçi ve esnek olur. Kentsel bölgelerde, kadın öğrenciler kariyer ve eğitimde daha fazla fırsata sahip olabilirken, erkek öğrenciler de geleneksel olmayan cinsiyet rollerini deneyimleme olanağı bulurlar. Kentsel yerleşimlerin sunduğu iş gücü katılımı, eğitim fırsatları ve sosyal hizmetler, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eder (Kılıç, 2017). Ayrıca, sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının etkisiyle kentsel alanlarda toplumsal cinsiyet anlayışı daha hızlı bir şekilde evrilebilir (Giddens & ark., 2017). Buna karşın, kırsal alanlar daha geleneksel değerler ve normlarla şekillenir. Kırsal kesimde kadınların ev içindeki rolleri ön planda olurken, erkeklerin dışarıda çalışmaları ve aileyi

geçindirmeleri beklenir. Bu durum, kadın öğrencilerin eğitim ve kariyer fırsatlarına daha sınırlı bir şekilde erişmelerine yol açabilir (Göle & Gül, 2015).

Aile yapıları da toplumsal cinsiyet rollerinin biçimlenmesinde belirleyici bir faktördür. Kentsel bölgelerde aileler daha modern ve eşitlikçi bir yaklaşımı benimserken, kırsal bölgelerdeki aileler daha geleneksel bir yapıya sahip olabilir. Kentsel alanlarda kadınların ve erkeklerin evdeki rollerinin paylaşımı daha esnekken, kırsal alanlarda kadınların ev işlerine odaklanması ve erkeklerin dışarıda çalışması gibi katı roller hâkimdir (Arslan & Tekin, 2019). Özellikle kırsal kesimdeki ailelerin geleneksel beklentileri, kadın öğrencilerin eğitim ve kariyer yaşamlarında daha fazla engelle karşılaşmalarına neden olabilir. Kadınlar, ailelerinden gelen bu geleneksel beklentiler doğrultusunda eğitimde daha fazla zorluk yaşarken, erkek öğrenciler bu baskılardan daha az etkilenebilir (West & Zimmerman, 1987).

Sosyo-kültürel faktörler, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerini şekillendiren bir diğer önemli etkidir. Kentsel alanlar, daha fazla eğitim fırsatı ve eşitlikçi değerlerin yerleşik olduğu yerler olduğundan, üniversite öğrencileri genellikle toplumsal cinsiyet konusunda daha fazla bilinçli olabilirler. Kentsel bölgelerdeki üniversitelerde kadınların STEM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik) alanlarındaki varlığının artması, toplumsal cinsiyet rollerine karşı daha fazla meydan okuma gözlemlenmesine neden olabilir. Ancak kırsal alanlarda eğitim ve iş gücüne katılımında cinsiyet temelli engeller daha belirgin olabilir, bu da kadınların eğitimi ve kariyer yolunda daha fazla zorlukla karşılaşmalarına neden olabilir (Kılıç, 2017).

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin yaşamlarını sürdürdükleri yer, toplumsal cinsiyet rollerini doğrudan şekillendirir. Kentsel alanlar daha fazla esneklik ve eşitlik sağlarken, kırsal alanlar geleneksel cinsiyet normlarına dayanarak daha katı rollerin benimsenmesine yol açar. Bu farklar, öğrencilerin eğitim fırsatlarını, kariyer seçimlerini ve bireysel kimlik oluşumlarını etkileyebilir. Cinsiyetin toplumsal yapılar ve kültürel faktörlerle şekillendiği bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu farklılaşma toplumsal cinsiyetin sosyal bir inşa olduğunu daha da pekiştirir.

Araştırmadan elde edilen *beşinci* ve *altıncı* bulguya göre, üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumuna göre toplumsal cinsiyet rol oranları farklılaşmaktadır. Elde edilen bu bulgular benzer konuda yapılmış araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Ertan & Türkmen, 2023; Koyuncuoğlu, 2021; Pekiş, 2018; Zümbül, 2022).

Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumları, toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl şekillendiği konusunda önemli bir rol oynar. Ebeveyn tutumlarının demokratik, otoriter veya koruyucu olması, çocukların toplumsal cinsiyet algılarının farklılaşmasına yol açabilir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin aile içindeki güç dinamikleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimleriyle şekillenen bir süreç olduğunu gösterir. Sosyal öğrenme teorisi, toplumsal cinsiyetin performans olarak inşa edilmesi ve ailenin toplumsal normları aktarma rolü gibi çeşitli teorik yaklaşımlarla açıklanabilir.

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireylerin çevrelerinden gözlem yoluyla toplumsal normları ve rolleri içselleştirdiklerini savunur (Bandura, 1977). Aile, çocukların

toplumsal rolleri ve normları öğrendikleri ilk ortamdır. Demokratik tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarına daha esnek ve eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet anlayışı sunar. Bu bağlamda, çocuklar geleneksel cinsiyet rollerine uymak yerine, toplumsal cinsiyetin daha geniş ve esnek bir yelpazede ifade edilebileceğini öğrenirler. Örneğin, demokratik ebeveynler, kız ve erkek çocuklarına eşit eğitim fırsatları sunarak her iki cinsiyetin de kariyer ve yaşam seçimlerinde özgür olmalarına olanak tanır.

Koruyucu ebeveyn tutumu ise çocukları daha fazla koruma ve yönlendirme amacı güder, dolayısıyla bu tür bir tutum, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini daha geleneksel ve sınırlı bir biçimde kabul etmelerine neden olabilir. Koruyucu ebeveynler, özellikle kız çocuklarını geleneksel kadınlık rollerine, erkek çocuklarını ise güçlü ve liderlik özellikleri ön plana çıkaran rollerle yetiştirmeye eğilimlidirler. Otoriter ebeveyn tutumu ise, genellikle katı kurallar ve disiplinle ilişkilidir. Otoriter ebeveynler, toplumsal cinsiyet rollerine sıkı bir şekilde bağlı kalır ve çocuklardan bu rollere uygun davranmalarını beklerler. Bu tür bir ebeveyn tutumu, çocukların cinsiyetlerine uygun geleneksel roller hakkında daha katı bir bakış açısına sahip olmalarına yol açabilir.

Judith Butler'ın (1990) toplumsal cinsiyetin performans olarak inşası teorisi, toplumsal cinsiyetin bireylerin sosyal etkileşimler ve toplumsal normlar aracılığıyla sürekli olarak yeniden üretildiğini savunur. Aile, çocukların toplumsal cinsiyet performanslarını nasıl sergileyeceğini belirleyen önemli bir faktördür. Demokratik ebeveyn tutumu, toplumsal cinsiyet rollerinin daha esnek bir şekilde yeniden inşa edilmesini teşvik edebilirken, otoriter ve koruyucu tutumlar,

geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin katı bir biçimde yeniden üretilmesine yol açabilir.

Aile yapıları, bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini ve rollerini anlamlandırmalarında kritik bir rol oynar. Aile içindeki güç dinamikleri, toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl şekilleneceğini etkileyebilir. Demokratik ebeveyn tutumları, daha eşitlikçi bir aile yapısı oluştururken, otoriter ve koruyucu tutumlar daha geleneksel ve hiyerarşik aile yapılarını pekiştirebilir. Bu farklılıklar, çocukların toplumsal cinsiyet algılarının nasıl şekillendiği üzerinde önemli etkiler yaratır.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumları, toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl algılandığı ve performe edildiği konusunda belirleyici bir faktördür. Demokratik ebeveyn tutumları, daha esnek ve eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine yol açarken, otoriter ve koruyucu tutumlar, geleneksel ve katı rollerin yeniden üretilmesine neden olabilir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin aile içindeki etkileşimlerle şekillenen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 73- 82.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(2), 9-22.
- Arslan, M., & Tekin, R. (2019). Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri algısı: Kentsel ve kırsal alanların karşılaştırılması. *Sosyoloji Dergisi*, 43(4), 67-81.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet “bize yüklenen roller”* (Çev. K. Ay). İstanbul: Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları
- Bhasin, K.(2000). *Understanding gender*. New Delhi: Kali for Women.
- Buss, D. M. (1995). evolutionary psychology: a new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6(1), 1-30.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Cohen, L., Wills, T. A., & O'Keefe, K. (2009). Sexual harassment and gender discrimination in the university setting: A review of research. *Feminist Review*, 92(3), 16-33.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). University of California Press.

de Beauvoir, S. (1949). *The Second Sex*. Vintage Books.

Dökmen, Z. Y. (1999). Bem Cinsiyet Rolü Envanteri Kadınsılık ve Erkeksilik Ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz dergisi* 7(1), 27-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/595862>

Eisenberg, A., & Lennon, R. (2004). Sex differences in risk taking behavior: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(1), 47-58

Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45.

Fausto-Sterling, A. (2000). The five sexes: Why male and female are not enough. *The Sciences*, 40(5), 20-25.

Fennell, H. (2009). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Wadsworth Publishing.

Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th ed.). Polity Press.

Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2017). *Introduction to sociology* (10th ed.). W.W. Norton & Company.

Göle, F., & Gül, H. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadın-erkek ilişkileri. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 22(2), 45-59.

Görmüş, A. Ş., Aydın, S., & Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 109-128. DOI NO: 10.5578/JSS.6357

Kılıç, S. (2017). Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri ve üniversite öğrencileri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 30(1), 15-32.

Kottak, P.G. (2002). İnsan çeşitliliğine bir bakış. S. Altuntek, B. Aydın, D. Erdal, (Ed.), *Antropoloji içinde* (s. 442–463). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kul-Uçtu, A., & Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882-2905. <https://doi.org/10.15869/itobiad.267086>

Lips, H. M. (2005). *Sex and Gender: An Introduction*. McGraw-Hill.

Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z. (2016). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 59-71. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22592/241321>

Pike, A., & Dunne, P. (2011). Gender differences in academic achievement: The impact of stereotypes and the role of gendered socialization. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 332-346.

Risman, B. J. (2004). Gender as a social structure: Theory wrestling with activism. *Gender & Society*, 18(4), 429-450.

Staggenborg, S. (1998). *Gender, family and social movements*. California: Pine Forge Press.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.

Yaşar, Z. E., & Zorluoğlu, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etusbed/issue/57750/795100>

Pekyürek, İ. (2018). Bir okul örneğinde anne baba tutumlarının ergenlerin kişilik yapısı ve cinsiyet rolü ile ilişkisinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Zümbül, S. (2022). Ruminasyon eğilimine öğrenilmiş pasiflik yönünden bakış: koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları ile geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının yordayıcı rolleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 4(8), 298-319. <https://doi.org/10.47994/usbad.988545>

Ertan, E. B., & Türkmen, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları, psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE*

Koyuncuoğlu, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

BÖLÜM IV

Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

**Tunahan ERPAY¹
Gökhan ATİK²**

1.Giriş

Çocuk gelişiminin önemli bir ögesi diğerleriyle olan ilişkilerdir. Çocuklar akranlarıyla iletişim kurarak kendilerine yeni beceriler katabilirler, diğerlerinin desteğiyle hayatlarını daha iyi şekilde yönetebilirler. Sosyalleşmenin çocuklara birçok yönden faydalı olduğu ve farklı problemli yaşantılardan çocukları koruduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Bugental & Grusec,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, tunahanerpay2@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2662-464X

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, gokhanatik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5386-6770

2006; Derosier, 2004; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Bununla birlikte, sosyalleşmenin yanında çocuk gelişiminde kritik öneme sahip diğer bir olgu ve kavram tek başına olmadır (solitude) (Winnicott, 1965). Tek başına olma, bir kişinin kendisini diğerleriyle iletişimden çekmesi durumudur. Tek başına olma sırasında yüz yüze ya da teknolojik yollarla bir kişiyle iletişim kurulmaması esastır. Diğerleriyle karşılıklı olan herhangi bir iletişim tek başına olmayı bozmaktadır. Kişi fiziki olarak diğerlerinin yanında olsa bile onlarla iletişim kurmayarak tek başına olmayı deneyimleyebilir ya da fiziki olarak tek başına olsa bile telefonla veya mesajla diğer bir kişiyle iletişim kurarak bu yaşantıdan çıkabilir (Larson, 1990). Sosyalliğin ve diğerleriyle birlikte olmanın çocuk gelişimindeki önemiyle birlikte, tek başına olma da çocukların faydalanabildiği ama bazı durumlarda olumsuz yönleri olabilen bir yapıdır. Farklı koşullar ve faktörler çocukların tek başına olmayı daha sağlıklı veya patolojik yaşayabilmesine neden olabilmektedir (Coplan & Armer, 2007; Coplan, Ooi & Baldwin, 2019). Bu yönleriyle bakıldığında çocuklarda tek başına olma kavramı alanyazında karmaşık ve kompleks bir yapı olarak dikkati çekmektedir.

İlk çocukluk döneminde bebekler ve okul öncesi çocukları anne babanın yakın desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu destek onların fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları açısından son derece önemlidir. Çocuklar bu destek sayesinde sağlıklı bir kişilik gelişimine yönelmektedirler (Fingerman & ark., 2009). Fakat araştırmacıların daha ilk çocukluk döneminden itibaren vurguladığı diğer bir konu da özerkleşme ve kendi kimliğini giderek daha fazla kazanmadır. Bu noktada çocuğun kendi başına zaman geçirmesi ve kendi özelliklerini, etrafını ve dünyayı keşif için zaman

bulması önemli görülmektedir. Bu sayede çocuğun ego gelişimi güçlenmektedir. Diğer türlü çocuğun anne babasına bağımlı kalması, kendi ihtiyaçlarının ve özelliklerinin yeterince farkında olmaması kaçınılmazdır (Winnicott, 1958, 1965). Tek başına geçirdiği zamanı sağlıklı bir şekilde deneyimleyebilen çocuk diğerleriyle ilişki kurmakta da sorun yaşamamaktadır. Genellikle bu çocuklar o anda tek başına olmaktan mutludurlar ve istedikleri zaman diğerlerinin yanına giderek kolaylıkla iletişim başlatabilirler. Tek başınalık sırasında özgürlük, yetkinlik ve doyum duygularını daha çok yaşarlar. Bu bakımdan sosyal kaygılı ve utangaçlık sebebiyle yalnız kalan çocuklardan ayrılmaktadırlar (Coplan & Ooi, 2014). Dışsal ve içsel problemler sebebiyle yalnızlık yaşayan çocukların aksine tek başına zaman geçiren çocuklar bu durum sırasında kendilerinde bir eksiklik ya da sosyal iletişim yoksunluğu hissetmemektedirler. Belirtilen çocukların aksine bu çocuklar bir zorunluluk sebebiyle değil genel olarak kendi iradeleriyle bu zamanı yaşamaktadırlar. Bu yaşantı sırasında diğerleri gibi yalnızlık, unutulmuşluk, dışlanmışlık ve depresif duygular değil; rahatlama, özgürlük, mutluluk ve huzur gibi olumlu duygular ön plandadır. Çocuklar bu yaşantı sırasında günlük ilişkilerin stres ve baskısından uzaklaşarak rahatlamaktadırlar. Kaygı ve öfkenin azaltılmasında tek başınalıktan yararlanılmaktadır. Tek başınalık onlara kendi istediklerini yapabilecekleri bir zaman dilimi sunduğu için özgürlük hissi gelişmektedir. Özgürlük hissinin yanında, hayal kurma becerilerini de bu zaman diliminde yükseltmektedirler. Farklı hayaller kurmak çocukların olaylara ve durumlara yönelik bakış açılarını zenginleştirmektedir. Ayrıca çocuklar bu yaşantı sırasında problemleri üzerine giderek bunlara dair farklı çözüm yolları

geliştirmektedirler. Yapılan işe daha iyi odaklanmayı sağlayan tek başına olma sürecinde çocuklar gelecek planlarını da şekillendirmektedirler. Bu durum da onların öz yeterliliklerini ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Chan, 2016; Galanaki, 2004). Bu özelliklerinden dolayı tek başına olma bazı çalışmalarda depresyonla ilişkisizliğinin yanında depresyona karşı da koruyucu bir faktör olarak bulunmuştur. Tek başına olmanın sağlıklı yapısı ve bireye sunduğu imkanlar koruyucu faktör olmasında etkilidir (Hu & ark., 2022). Utangaçlık ve sosyal kaygı durumlarında olan diğerleri tarafından yargılanma korkusu ve kaygıları sebepleriyle kendini diğerlerinden uzak tutma tek başına olmada baskın değildir (Asendorpf, 1993). Bunun yerine tek başına zaman geçiren çocuklar kendilerine bir şey katabildikleri, yaratıcılıklarını geliştirebildikleri ve yaptıkları işlere konsantre olabildikleri için o zamanı yaşamaktadırlar (Chan, 2016; Corsano, Musetti, & Favari, 2020; Kim, 2018). Sonuç olarak bakıldığında; çocuklar yalnızlık, sosyal kaygı, utangaçlık ve dışlanma gibi değişkenlerden farklı olarak tek başına olma durumunda kendileriyle olmaktan genel olarak memnundurlar ve tek başına olma çocuklarda daha yapıcı ve farklı bir yapıyı betimlemektedir.

Tek başına olmanın yapısının çocuklarda diğer belirtilen yapılara göre daha pozitif görülmesinin yanında bu yapı tamamen olumlu bir deneyimi betimlememektedir. Çocuklarda tek başına olmanın farklı yönlerden problemlerle ilişkili bulunduğu çalışmalar da alanyazında kendisine yer bulmuştur. Bazı durumlarda bu yaşantı çocuklar için patolojik değişkenlerle ilişkili olabilmektedir (Wang, 2014, 2016). Çalışmaların bir kısmı tek başına olmayı çocuklarda depresyon, düşük öz saygı, duygusal bozukluk ile ilişkili

bulunmuştur (Wang & ark., 2013). Bu çalışmaların ortaya koyduğu durum tek başına olmanın işlevsiz bir şekilde de deneyimlenebildiğidir. Bu noktada, tek başına olmanın işlevselliğini etkileyen faktörler önem kazanmaktadır. Çocukların tek başına olmayı daha verimli ya da verimsiz yaşaması birçok faktörle ilişkili bulunmuştur. Tek başına geçirilen zamanın miktarı, zorunlu bir şekilde ya da kendi isteğiyle tek başına zaman geçirme, çocuğun gelişim dönemi, diğerleriyle var olan ilişkilerinin kalitesi gibi etmenler çocuklarda tek başına olmanın ne düzeyde işlevsel ya da işlevsiz olabileceğini etkilemektedir (Daly & Willoughby, 2020; Nguyen, 2018). Örneğin; araştırmalar tek başına olmayı zorunlu ya da problem kaynaklı bir sebeple yaşayan çocukların bu yaşantıyı kendi tercihiyle yaşayanlara göre daha verimsiz deneyimlediğini göstermektedir (Borg & Willoughby, 2022; Molinari, Grazia & Corsano, 2020). Diğer yandan, diğerleriyle ilişkileri doyum verici ve sağlıklı olan çocuklar tek başına olduklarında da bu zamanı daha tatminkâr yaşamaktadır. Aksi durumda ise çocukların tek başına olma yaşantıları sırasında zihinlerine diğerleriyle olan sorunları takılabilmektedir (Erpay, 2022). Bir başka unsur olarak, gelişim dönemi de çocuklarda tek başına olmanın yapısını etkilemektedir. Erken çocukluk ve orta-geç ergenlik dönemindekilerin tek başına olmayı geç çocukluk ve erken ergenlik dönemindekilere göre daha olumlu ve yapıcı deneyimledikleri ortaya konulmuştur. Erken çocukluk döneminde tek başına olma sosyal kaygı ve yalnızlıkla ilişkili bulunmazken (Sette & ark., 2022), geç çocukluk ve ergenlik başlangıcı dönemde bulgular çelişkilidir. Burada özellikle geç çocukluk ve erken ergenlik dönemlerinde akranlarla ilişki kurma baskısının giderek artmış olması ve sosyalleşmenin bu dönemde

çocuklara birçok fayda sağlaması sebep olarak gösterilmektedir. Bu dönemlerde tek başına olmayı daha çok yaşayan çocuk hem akran baskısına maruz kalabilmekte, tuhaf ve farklı görülebilmekte hem de diğerleriyle iletişim kurmanın kendisine sağlayacağı katkılardan mahrum kalmaktadır (Daly & Willoughby, 2020). Orta ve geç ergenlik döneminde ise artan özerklik ve kendinle zaman geçirme istekleriyle tek başına olma yaşantısı daha verimli yapıya bürünmektedir. Bu dönemdeki çocuklar tek başına olma sırasında daha sıklıkla özgürlük ve yetkinlik duygularını deneyimleyebilmektedir (Coplan, Ooi, & Baldwin, 2019; Ladd, Ettekal & Kochenderfer-Ladd, 2019). Görüldüğü üzere tek başına olmanın işlevselliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan tercih-zorunluluk durumu ve süre bu çalışmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü ölçeğin odağını oluşturmaktadır.

Bazı çocuklar tek başına olmayı daha az tercih ederken, bazıları bu yaşantıyı ortalamanın üstünde yaşamaktadırlar. Çocukların tek başına olmayı ne kadar yaşadığı ve tercih ettiği başka birçok faktörle etkileşim halindedir. Çocuklar olumsuz ya da daha istendik sebeplerle kendileriyle daha çok zaman geçiriyor olabilirler. Genel olarak kendisiyle zaman geçirmekten hoşlanan, kendisini tanıma isteği duyan, kendisiyle olduğu zamanda farklı etkinliklerle kendisini geliştirebilen çocukların tek başına olmayı orta düzeyde tercih ettiği görülmektedir (Erpay, 2022). Fakat bunun yanında, bazı araştırmalarda diğerleri tarafından dışlanan çocuklar da tek başına olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu belirtilen çocukların aslında zorunlu bir şekilde tek başına kalmasına rağmen bunu kendileri tercih ediyormuşçasına mantığa

bürüdüklerine bağlamıştır (Endo & ark., 2017). Tek başına olmayı çocuk kendi isteğiyle ve sağlıklı sebeplerle yaşadığında bu yaşantı daha verimli olmaktadır. Tek başınalığın süresi (özellikle zorunlu veya olumsuz sebeplerden dolayı) ortalamanın ya da çocuğun ideal olarak gördüğü sürenin üzerine çıkarsa bu yaşantı daha çok yalnızlık, can sıkıntısı ve içe kapanmaya dönüşebilmektedir (Borg & Willoughby, 2022). Ortalamanın altında tek başına olma yaşayan çocuklarsa bu yaşantıdan yeterince faydalanamadıkları bulunmuştur. Çocuklarda ve daha ileri yaş gruplarında orta düzeyde tek başına zaman geçirmenin kişi için daha sağlıklı ve verimli olduğu dikkati çekmektedir (Burger, 1995; Morneau-Vaillancourt & ark., baskıda). Çok yüksek ve düşük düzeylerde tek başınalık yaşantılarında zorunluluk, problem kaynaklı sebepler ve olumsuz faktörler rol oynuyor olabilir (Wessermann, Ren & Williams, 2015). Sonuç olarak bakıldığında, tek başına olmanın ne düzeyde tercih edildiği ve süresi çocukların bu yaşantıdan ne derece faydalanabileceklerini gösteren önemli bir faktördür. Bu çalışmada uyarlaması amaçlanan Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği de bu nedenle geliştirilmiştir. Türkiye’de tek başına olmanın üniversite düzeyinde ne derece tercih edildiğini ortaya koyan ölçme aracı bulunmasına rağmen (Erpay & Atik, 2019), çocukların ne derece bu yaşantıyı istediğini ortaya koyan ölçme aracına rastlanmamıştır. Bayram, Cheah ve Coplan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise Çocuklarda Sosyal Tercih Ölçeği-Revize Formu Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin alt boyutlarından biri olan tek başına olma (unsociability kavramı ile ele alınmıştır) boyutu çocukların bu yaşantıyı ne derece yaşadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tek başına olma boyutu belirtilen çalışmada kontrollü geri çekilme ve

utangaçlıkla beraber bir boyut olarak ortaya çıkmıştır (Bayram Özdemir, Cheah & Coplan 2015). Bu çalışmada uyarlaması amaçlanan ölçek ise diğer çalışmadan farklı olarak çocukların tek başına olmayı sosyallığe göre ne derece tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan diğer ölçeğin tek başına olma alt boyutundan ayrılmaktadır. Bu gerekçelerden dolayı, Türkiye’de çocukların tek başınalık süreçlerini nasıl deneyimlediklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaş gruplarına uygulanabilecek ölçme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada Coplan ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi ve ortaokul öğrencilerinden elde edilen veri setine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Çalışma Grubu

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ankara İlinin üç farklı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı ortaokuldan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplamda 273 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin 120’si (%44) erkek, 153’ü (%56) kadındır. Katılımcıların 40’ı (%14.7) beşinci sınıf, 66’sı (%24.2) altıncı sınıf, 91’i (%33.3) yedinci sınıf ve 76’sı (%27.8) sekizinci sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin

uyarlama sürecinde ise belirli adımlar izlenmiştir. Öncelikle ölçeğin geliştiricilerinden ve irtibat kişisi olan Robert J. Coplan'dan uyarlama için izin alınmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde ileri ve geri çeviri yöntemleri kullanılmıştır. Bu süreçte Ölçek araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, ölçeğin Türkçe ve İngilizce halinin yer aldığı form üzerinden her iki dile de hâkim ve alan uzmanı dört kişiden uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü alınan kişiler Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından olup, bunlardan biri doktora eğitimine devam ederken, diğer üçü ise öğretim üyesidir. Uzman kişiler ayrıca daha öncesinde ölçek çevirisi ve uyarlaması sürecinde deneyimi olan kişilerdir. Uzmanlardan ölçeğin yönergesi ve bazı maddelerin ifade biçimleri ile ilgili dönütler olmuştur. Bu dönütlere göre ölçeğin Türkçe formunda düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında ise Türkçe form İngilizceye çevrilerek iki formun yer aldığı belge her iki dile de uzman farklı üç kişiye gönderilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş ve ölçek uygulama süreci için hazır hale getirilmiştir.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.2.2. Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği (ÇİSTÖ)

Coplan ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ölçek çocukların ne düzeyde tek başına olma yaşantısını tercih ettiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirme çalışmasında daha önceki çalışmalar [genç çocukluk dönemi için Coplan ve arkadaşlarının (2004) çalışması ile yetişkinlik dönemi için Burger'ın (1995) çalışması] göz önünde bulundurularak maddeler

belirlenmiştir. Yedi maddeden oluşan, beşli Likert formatındaki (Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) ölçekte tüm maddeler tek faktör altında yer almaktadır. Toplam varyansın %45'i tek faktör altında açıklanmaktadır. Ölçeğin iç-tutarlık güvenirlik katsayısı Cronbach alfa yöntemi ile hesaplanmış ve .79 değeri bulunmuştur (Coplan & ark., 2013). Ölçek alanyazında farklı çalışmalarda çocukların tek başınalık-sosyallik tercihlerini belirlemek için kullanılmış (Devine & Apperly, 2022), farklı dillere uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir (Coplan & ark., 2016).

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için geliştirilen ölçeğin faktör yapısının Türkçe formu için de geçerli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi daha öncesinde ortaya konulmuş bir yapıyı yeniden test etmek için gerçekleştirilmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ise daha önce ortaya konmamış yapıların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışmada da tek başına olmanın yapısı Coplan ve arkadaşları (2013) tarafından açıklanmış ve test edilmiştir. Bu çalışmada da yapının Türkçe form üzerinde ve başka gruplarda geçerliğini koruyup korumadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz MPLUS 8 yazılım programı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde doğrulayıcı faktör analizi için gerekli olan varsayım testleri (eksik veriler ve uç değer analizi, normallik testi gibi) (Ullman, 2001), SPSS 22 yazılım programı aracılığıyla incelenmiştir. Verinin normal dağılıma sahip olduğu (Çarpıklık basıklık katsayılarına ve histogram grafiğine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri toplam puan

üzerinden sırasıyla -.09 ve -.10, birinci madde için sırasıyla .34 ve -.79, ikinci madde için sırasıyla .17 ve .69, üçüncü madde için sırasıyla .03 ve -1.03, dördüncü madde için sırasıyla -.69 ve -.40, beşinci madde için sırasıyla -.14 ve -.87, altıncı madde için sırasıyla -.32 ve -.88, yedinci madde için sırasıyla -.28 ve -.85 olarak elde edilmiştir, (kriter +1 ila -1; Tabachnick & Fidell, 2013) ve veri setinde kayıp veri veya uç değer olmadığı (boxplot analizi sonucunda) görülmüştür. Dolayısıyla analize uygun veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi veriler kategorik yapıda olmasından dolayı polikorik kovaryans matrisi kullanılarak WLSMV kestirim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Türkçe formun güvenirlik testi içinse Cronbach alfa ve McDonald Omega iç-tutarlık güvenirlik analizleri yürütülmüştür. Güvenirlik analizleri SPSS 22 ve MPLUS 8 yazılım programları üzerinde yürütülmüştür.

3. Bulgular

Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeğinin Türkçe formuna ait geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

3.1. ÇİSTÖ Türkçe Formunun Geçerlik Çalışması Bulguları

Verilerinin doğrulayıcı faktör analizi ile analizi sonucunda, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) analizi sonucunda elde edilen değer .08'den büyük olması, ayrıca ki-kare bölü serbestlik derecesinin (χ^2/sd) 3'den büyük olması sebebiyle analiz sonuçlarının önermesi doğrultusunda 5. (Genellikle bir şeyleri tek başıma yapmayı tercih ederim) ila 7. (Bir şeyleri tek başıma yaptığım zaman mutlu olurum) maddelerin hata varyansları arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Hata varyansları arasında ilişkilendirme

yapabilmek için ilgili maddeler arasında uygun bir kuramsal dayanak bulunmalıdır (Şimşek, 2007). Alanyazına bakıldığında, birçok çalışma tek başına olmanın bireyin ya da çocuğun kendi isteğiyle yaşandığında daha işlevsel ve sağlıklı yaşandığını ortaya koymuştur (Mor vd., 2020; Nguyen, Ryan & Deci, 2018; Thomas & Azmitia, 2019). Çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda modelin sunduğu maddelerin hata varyansı birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Daha sonrasında analiz tekrardan gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda RMSEA değerinin .08'den büyük olması üzerine (.11 bulunmuştur), yeniden analiz sonucunun önermesi doğrultusunda bu defa 1. madde (Fırsatım olsa, diğer çocuklarla oynamaktansa tek başıma oynamayı tercih ederim) ile 4. maddenin (Odamda tek başıma vakit geçirmekten hoşlanırım) hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Bu durumun kuramsal açıklamasına bakıldığında ise, tek başına olmayı diğerleriyle zaman geçirmeye kıyasla daha çok tercih edenlerin bu zaman dilimlerinden keyif aldıkları ve olumlu duygularla bu zamanı yaşadıkları görülmektedir (Daly & Willoughby, 2020). Bu nedenle maddeler arası hata varyansı ilişkilendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Düzenleme sonucunda yeniden gerçekleştirilen DFA sonucunda, χ^2 değeri 33.54, sd değeri 12 olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranı 2.79 (kriter < 3; Kline, 1998), RMSEA değeri .08 (kriter $\leq$.08; Browne & Cudeck, 1993), standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü değeri (SRMR) .03 (kriter < .08; Hu & Bentler, 1999), karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri .98 (kriter > .90; Hu & Bentler, 1999; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), Tucker-Lewis indeks değeri (TLI) .97'dir (kriter > .90, Hu & Bentler, 1999). Genel uyum katsayılarının dışında, analiz sonucunda elde edilen

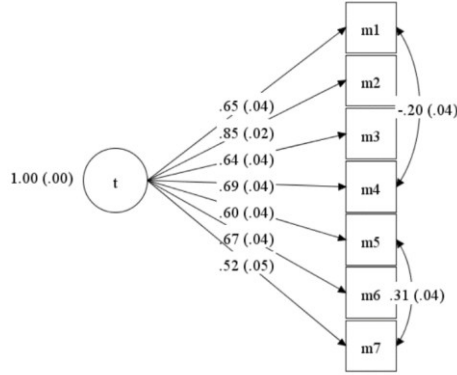
standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği Türkçe Formunun Standardize Edilmiş Parametre Tahminleri

Maddeler	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R^2
Madde 1	,65	,04	15,51	,42
Madde 2	,85	,02	35,98	,73
Madde 3	,64	,04	16,39	,41
Madde 4	,69	,04	19,43	,48
Madde 5	,60	,04	15,55	,37
Madde 6	,67	,04	17,95	,45
Madde 7	,52	,05	11	,27

Not. Tüm t değerleri manidardır ($p < .001$).

Analiz sonucunda elde edilen tek faktörlü yapı ve değerlerin yer aldığı model ise aşağıda verilen şekilde gösterilmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekilde ortaya konulan ve yukarıda belirtilen değerler, madde ekleme veya çıkarma olmaksızın DFA sonuçlarının ölçeğin geliştirme çalışmasında da elde edilen tek faktörlü yapıyı doğruladığını ortaya koymaktadır.

3.2. ÇİSTÖ Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması Bulguları

Verilerin analizinde, ölçeğin iç-tutarlık güvenirlilik katsayısı için Cronbach alfa ve McDonald Omega yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda tek faktör için Cronbach alfa katsayısı .81, McDonald Omega katsayısı .82 bulunmuştur. Bu sonuç geliştirme çalışmasında elde edilen güvenirlilik sonucuna ($\alpha = .79$) yakın seviyededir.

4. Tartışma

Bu çalışmada Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeğinin Türkçe formuna dair geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir. Uyarlama sonucunda ölçeğin geliştirme çalışmasındaki gibi tek faktörlü yapıdan oluştuğu bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasındaki gibi yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe

formunun güvenilirlik katsayısı ise geliştirme çalışmasındakine benzer düzeydedir ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği test edilip doğrulanan bu ölçme aracı ile çocukların tek başına olmayı ne derece tercih ettiklerine dair bilgi edinilebilir ve bu durum araştırmacı ve uygulayıcılara farklı yönlerden yardımcı olabilir.

Tek başına olma yaşantısı çocuklar tarafından yalnızlıktan ayırt edilip deneyimlenebilen bir olgudur (Galanaki, 2005). Erken çocukluk döneminden itibaren bir çocuğun annesinden ayrılabilmesi ve kendi başına zaman geçirebilmesi onun kimlik gelişimi ve bağımsızlaşması için gerekli görülmektedir. Bu sayede çocuklar kendi kişilik özelliklerini keşfeder ve yapılandırır (Winnicott, 1958, 1965). Tek başına olma çocuklar tarafından da yetişkinlerde olduğu gibi işlevsel ve faydalı bir yaşantı olarak deneyimlenmekle beraber kavramın yapısı her zaman olumlu bir seyir göstermemektedir (Coplan & Armer, 2007). Bu noktada da tek başına olmanın verimliliğini etkileyen faktörler dikkati çekmektedir. Birçok faktör bu yapının işlevselliğini veya işlevsizliğini etkilemektedir. Tercih-zorunluluk durumu, ne kadar tek başına zaman geçirildiği, tek başınalığın ne düzeyde tercih edildiği, tek başınalığa utangaçlık veya sosyal kaygı gibi faktörlerin eşlik edip etmediği, diğerleriyle kurulan ilişkilerin kalitesi, hangi motivasyonla tek başına zaman geçirildiği, tek başınalığa yönelik ailenin yaklaşımı gibi birçok etmen bu yaşantının verimliliğini etkilemektedir (Erpay, 2022). Bu etmenlerden tek başınalığın verimini etkileyen önemli iki etmen olarak tek başına olunan süre ve tercih durumu dikkati çekmektedir. Tek başına olma kişinin kendi isteğiyle ve ortalama sürelerde yaşandığında daha olumlu deneyimlenmektedir. Kişinin

kendi isteğiyle yaşanan tek başınlık süreci bireye özgürlük ve kendi zamanına hakim olma duygularını hissettirmektedir. Gönüllü tek başınlık kişinin mahremiyet ihtiyacını karşılamakta, aynı zamanda tekrar iletişim öncesinde bireye rahatlama ve kendini tanıma fırsatı sunmaktadır (Manusov, 2020; Mor, Palgi & Segel-Karpas, 2020). Karşıt olarak, uzun süreler tek başına zaman geçirme veya bir zorunluluk sebebiyle tek başına kalma durumunda birey bu zamanı daha olumsuz duygularla yaşamaktadır. Zorunlu tek başına olma yaşantısı yalnızlık, sosyal kaygı ve depresif semptomlarla pozitif yönden ilişkiliyken, iyi oluş ve kimlik gelişimi ile ters yönde ilişkili bulunmuştur (Nance & Meys, 2013; Thomas & Azmitia, 2019). Bu noktada tercih-zorunluluk durumunun tek başına olmanın sağlıklı yaşanmasında önemli bir gösterge olmasıyla birlikte tek gösterge olmadığına dikkat edilmelidir. Bazı durumlarda kişi zorunlu tek başınlık durumunu dahi verimli ve kendisini geliştirici bir yaşantıya çevirebilir. Zorunlu ve yıkıcı olabilecek tek başınlık kişinin kendi yapılandırmasıyla daha işlevsel olarak yaşanabilir (Kim & ark., 2021; Knafo, 2012). Fakat araştırmalar daha genel olarak, tek başına olmanın seçim ve gönüllülük durumunda daha olumlu duygularla yaşandığını göstermektedir. Bu çalışmada da Türkçe Formu üzerinden geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ÇİSTÖ ise çocukların ne derece tek başına olmayı tercih ettiğini kısa ve net maddelerle ortaya koymaktadır. Tek başınlığın ne düzeyde tercih edilmesinin diğer sağlıklı veya problemlili kavramlara çocukları yaklaştırdığını ortaya koyması bakımından ölçeğin Türkçeye uyarlanması değerlidir.

5. Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanları, eğitimciler ve uygulayıcılar ÇİSTÖ'den farklı durumlarda yararlanabilirler. Yalnızlık acısı çeken bir çocuk veya arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşayan bireylerin tek başına olma yaşantısını ne derece tercih ettiğinin belirlenmesi önemli olabilir. Çocuk dışlanma veya utangaçlık gibi içsel ya da dışsal olumsuz sebeplerle tek başına kalmak zorunda olabilir. Bunun dışında kendi isteğiyle tek başına olmayı ortalamanın üstünde tercih edip bu yaşantı sırasında rahatlama, yenilenme veya kişisel gelişim yaşayan çocuklar da olabilir. Bu yaşantıların tespitinin yanında (Bayram Özdemir ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlanan ölme aracı kullanılabilir.) çocukların ne derece bu yaşantıyı tercih ettiği de ölçülürse, Türkiye örneklemindeki çocuklarda gönüllü ve zorunlu tek başınalık durumunun ne derece bu yaşantının işlevselliğiyle ilişkili olduğu ortaya konulabilir. Ayrıca ölçek utangaçlık, yalnızlık, sosyal kaygı, dışlanma ve sosyal anhedoni gibi değişkenlerle ele alınırsa, tek başına olmayı ne derece tercih eden çocukların daha çok problemlili yaşantılara yakın olduğu belirlenebilir. Türkiye örnekleminde çocuklarda yürütülen sadece bir çalışmada yüksek düzeyde tek başına olmayı tercih eden çocukların aile ilişkilerinde problem yaşayan, utangaçlık eğilimi gösteren ve düşük yaşam doyumuna sahip çocuklar olduğu görülmüştür. Orta düzeyde tek başına olmayı tercih edenler ise tek başına olmayı daha olumlu motivasyonlarla yaşamakta olup (kendine yeni şeyler katmak, kendini keşfetmek, odaklanmak, keyifli zaman geçirmek gibi), bu yaşantı sırasında daha baskın şekilde olumlu duygular hissetmektedirler. Bu kişilerin ayrıca doyum verici ve sağlıklı arkadaş ilişkilerine sahip olduğu bulunmuştur (Erpay, 2022). Bu

araştırmaya göre, tek başına olmayı yüksek düzeyde tercih etmede, aslında tercih faktörü ortadan kalkıyor ve bu durum bir zorunluluğa dönüşüyor olabilir. Fakat çocuk bu durumu bir tercih gibi algılamaya devam ediyor olabilir.

Sonuç olarak bakıldığında, çocuklarda tek başına olmanın ne derece tercih edildiği yaşantının işlevselliği ve geliştirici yönü üzerinde önemli bir göstergedir. Dolayısıyla bu konuda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk psikolojisinde ve gelişiminde sorun (örneğin; yalnızlık, dışlanma, akran zorbalığı, sosyal kaygı gibi) veya sağlıklılık (örneğin; öz saygı, öz düzenleme, iyi oluş, yaşam doyumu gibi) göstergesi olan birçok değişkenin ne derece tek başına olmayla ilişkili olduğu ortaya konulabilir. Bu sayede okul psikolojik danışmanları, eğitimciler ve uygulayıcılar tek başına olma konusunda sorunlar yaşayan çocuklara daha net ve verimli şekilde yardımcı olabilirler. Anne babalar da benzer şekilde çocuklarının ne derece tek başına zaman geçirmesinin çocuğun kendisi için faydalı olabileceği konusunda daha net bilgilere ulaşabilirler. Bu sayede çocuklarının tek başına olma yaşantılarına daha ön yargısız ve bilimsel bilgiler ışığında yaklaşabilirler. Türkiye örnekleminde yürütülecek birçok çalışma ile çocuklarda bu yaşantının araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki olarak, araştırma yürütülen çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliği açısından bir sınırlılık söz konusudur. Sonraki çalışmalarda seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılarak daha genellemeye elverişli verilere ulaşılabilir. Bu sayede ölçek değerlerinin genellenebilirliği daha sağlam kanıtlarla ortaya konulabilir. Diğer yandan, ilerleyen

Çalışmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyi yeni ve ek yöntemlerle test edilebilir. Geçerliliği daha iyi ortaya koymak için daha sonradan alanyazına eklenebilecek lme araçlarıyla karşılaştırılarak benzer lcekler geçerliliğine bakılabilir. Ayrıca farklı test tekrar test yöntemiyle ölçeğin güvenirliğine dair daha sağlam bulgular elde edilebilir. Bu sayede Türkiye rnekleminde ölçeğin farklı ölçümlerde ne derece işlevsel olduğu daha net ortaya konulabilir.

Kaynakça

Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1069–1083. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01774.x>

Bayram Özdemir, S., Cheah, C. S., & Coplan, R. J. (2015). Conceptualization and assessment of multiple forms of social withdrawal in Turkey. *Social Development*, 24(1), 142–165. <https://doi.org/10.1111/sode.12088>

Borg, M. E., & Willoughby, T. (2022). Affinity for solitude and motivations for spending time alone among early and mid-adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 156–168. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01520-1>

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). CA: Sage

Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (2th ed.) (pp. 366–428). NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85–108. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1005>

Chan, L. (2016). Rethinking solitude in schools: How silence and solitude can benefit students and enhance creativity [Master thesis]. University of Toronto.

Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A ‘multitude’ of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early

childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26–32.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>

Coplan, R. J., Liu, J., Ooi, L. L., Chen, X., Li, D., & Ding, X. (2016). A person-oriented analysis of social withdrawal in Chinese children. *Social Development*, 25(4), 794–811.
<https://doi.org/10.1111/sode.12181>

Coplan, R. J., & Ooi, L. (2014). The causes and consequences of ‘playing alone’ in childhood. In R. J. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude psychological perspectives on social isolation, social withdrawal and being alone*. (pp. 111–129). Wiley Blackwell.

Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2019). Does it matter when we want to be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unsociability. *New Ideas of Psychology*, 53, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.01.001>

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>

Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861–875.
<https://doi.org/10.1037/a0028861>

Corsano, P., Musetti, A., & Favari, D. (2020). Self-concept, loneliness, and voluntary aloneness during late childhood. *Current Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00675-7>

Daly, O., & Willoughby, T. (2020). A longitudinal person-centered examination of affinity for aloneness among children and adolescents. *Child Development*, 91(6), 2001–2018. <https://doi.org/10.1111/cdev.13411>

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18

Devine, R. T., & Apperly, I. A. (2022). Willing and able? Theory of mind, social motivation, and social competence in middle childhood and early adolescence. *Developmental Science*, 25, 1–14. <https://doi.org/10.1111/desc.13137>

Endo, K., Ando, S., Shimodera, S., Yamasaki, S., Usami, S., Okazaki, Y., ... & Nishida, A. (2017). Preference for solitude, social isolation, suicidal ideation, and self-harm in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 187–191. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.018>

Erpay, T. (2022). *Çocuklarda tek başına olma* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Erpay, T., & Atik, G. (2019). Tek Başına Olmayı Tercih Etme Ölçeği: Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2493–2500.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3371>

Fingerman, K., Miller, L., Birditt, K., & Zarit, S. (2009). Giving to the good and the needy: Parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 71(5), 1220–1233.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00665.x>.

Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435–443.
<https://doi.org/10.1080/01650250444000153>

Galanaki, E. (2005). Solitude in the school: A neglected facet of children's development and education. *Childhood Education*, 81(3), 128–132. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522255>

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
<https://doi.org/10.21427/D7CF7R>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Hu, N., Xu, G., Chen, X., Yuan, M., Liu, J., Coplan, R. J., ... & Chen, X. (2022). A parallel latent growth model of affinity for solitude and depressive symptoms among Chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(5), 904–914.
<https://doi.org/10.1007/s10964-022-01595-4>

Kim, J. J., Munroe, M., Feng, Z., Morris, S., Al-Refae, M., Antonacci, R., & Ferrari, M. (2021). Personal growth and well-being in the time of COVID: An Exploratory Mixed-methods Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648060>

Kim, K. H. (2018). How can parents and teachers cultivate creative climates to help children become innovators? *Childhood Education*, 94(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1451685>

Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. The Guilford Press.

Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2019). Longitudinal changes in victimized youth's social anxiety and solitary behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(7), 1211–1223. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0467-x>

Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155–183. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(90\)90008-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90008-R)

Long, C. R., & Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(1), 21–44. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00204>

Manusov, V. (2020). In praise of voluntary solitude: the “fertile void” and its role in communication and relationships. *Atlantic Journal of Communication*, 28(1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/15456870.2020.1684158>

Molinari, L., Grazia, V., & Corsano, P. (2020). School relations and solitude in early adolescence: A mediation model involving rejection sensitivity. *Journal of Early Adolescence*, 40(3), 426–448. <https://doi.org/10.1177/0272431619847523>

Mor, S. O., Palgi, Y., & Segel-Karpas, D. (2020). The definition and categories of positive solitude: Older and younger adults' perspectives on spending time by themselves. *The International Journal of Aging and Human Development*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/0091415020957379>

Morneau-Vaillancourt, G., Andlauer, T., Ouellet-Morin, I., Paquin, S., Brendgen, M., Vitaro, F., ... & Boivin, M. (In press). Polygenic scores differently predict developmental trajectories of subtypes of social withdrawal in middle childhood. 1–31. <https://doi.org/10.31234/osf.io/jwgc6>

Nance, W. Z. & Meys, M. (2013, March). *Exploring the role of time alone in modern culture*. Paper presented at the American Counseling Association Conference, Cincinnati, OH.

Nguyen, T. T. (2018). Breaking the monotony of solitude: A Self-determination theory perspective [Doctoral dissertation]. University of Rochester.

Nguyen, T. T., Ryan R. M., & Deci. E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 92–106. <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2022). Examining links between social withdrawal subtypes and

internalizing problems among Italian primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2086118>

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ekinoks.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Thomas, V., & Azmitia, M. (2019). Motivation matters: Development and validation of the Motivation for Solitude Scale-Short Form (MSS-SF). *Journal of Adolescence*, 70, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.004>

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (Fourth ed.). Allyn & Bacon.

Wang, J. M. (2014). Preference for solitude, friendship support, and internalizing difficulties during early adolescence in the U.S.A. and CHINA [Doctoral dissertation]. Maryland University.

Wang, J. M. (2016). Preference-for-solitude and depressive symptoms in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 100, 151–156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.033>

Wang, J. M., Rubin, K. H., Laursen, B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2013). Preference-for-solitude and adjustment difficulties in early and late adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 834–842. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.794700>

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007776>

Wesselmann, E. D., Ren, D., & Williams, K. D. (2015). Motivations for responses to ostracism. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00040>

Winnicott, D. W. (1958). The capacity to be alone. In D. W. Winnicott (Ed.), *The maturational process and the facilitating environment* (pp. 24–36). International Universities Press.

Winnicott, D. W. (1965). The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development. International Universities Press.

BÖLÜM V

Kuramlarla Beden Memnuniyetsizliğine Bakış*

Çiğdem KEVEN AKLİMAN¹

Giriş

Birçok araştırmacı beden imajı tanımlarında kavramın çok boyutlu yapısı üzerine vurgu yapmışlardır. Grogan (2008), beden imajını bireyin kendi bedeni hakkındaki duygu, düşünce ve algıları olarak tanımlamıştır. Beden imajı, öznel bir algıdır ve diğerleri tarafından algılanan şekli ile bireyin kendini algılayışı arasında zorunlu bir bağlantı yoktur. Normal kiloda olan erkeklerin, kendilerini çok kilolu ya da ince olarak hissetmesi veya normal kiloda ya da altında olmalarına rağmen çoğu kadının kendilerini kilolu hissetmeleri bu durumla ilişkili bir olgudur. Beden imajı ayrıca bireyin kendi bedenine yönelik, başkalarının ne düşündüğü hakkındaki inançlarını da içerir. Literatürde beden imajının, olumlu

¹ Dr. MEB, Ankara/Türkiye, Orcid: 0000-0003-4837-9972 .
keven.akliman@gmail.com

*Yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

ve olumsuz beden imajı şeklinde iki boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Olumsuz beden imajı, kişinin bedenine yönelik olumsuz duyguları ve düşünceleri şeklinde tanımlanabilir (Grogan, 2008). Olumsuz beden imajı, literatürde beden imajı memnuniyetsizliği ve beden imajı sorunları olarak da ifade edilir.

Bireyin algıladığı beden imajı ile ideal beden imajı arasındaki tutarsızlık, beden imajı memnuniyetsizliği olarak tanımlanmıştır (Grogan, 2008). Günümüzde medya tarafından empoze edilen gerçekçi olamayan ideal beden imajları bireylerdeki beden imajı memnuniyetsizliğini giderek artırmaktadır. Beden imajı memnuniyetsizliğinin algısal, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri olduğu bilinmektedir (APA, 2013) Beden imajına ilişkin öz değerlendirme okulöncesi yaşlarda oluşmaya başlasa da genellikle geç çocukluk ve ergenlikte yıllarında şekillenmeye başlar (Davison, Markey ve Birch, 2000)

Hem erkekler hem de kadınlar beden imajı memnuniyetsizliği yaşayabilir ve birçok erkek kas yapısını geliştirmek isterken, kadınların büyük bir kısmı daha ince bir bedene sahip olmayı arzu ederler (Heider ve ark., 2015; Quittkat ve ark., 2019). Araştırmalar kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde beden imajı memnuniyetsizliği yaşadığını ileri sürmüştür (Gestsdottir ve ark., 2018; Kircaburun ve ark., 2018). Son yapılan araştırmalar erkeklerde beden memnuniyetsizliğinin giderek arttığını göstermektedir (Soohinda ve ark., 2020)

1.Beden İmajı Memnuniyetsizliğini Açıklayan Kuramlar

Beden imajı memnuniyetsizliğini açıklayan çok sayıda kuram ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu araştırmada bunlardan sosyal kıyaslama teorisi, sosyokültürel teori, üçlü etki kuramı ve bilişsel-davranışçı beden imajı modelinden bahsedilecektir.

1.1. Sosyal Kıyaslama Kuramı

Beden memnuniyetsizliğinin alternatif bir bilişsel açıklaması sosyal karşılaştırma teorisidir. Sosyal karşılaştırma teorisi ilk olarak Festinger (1954) tarafından ortaya atılmış ve günümüze kadar birçok sosyal psikolog ve diğer araştırmacılar tarafından genişletilmiştir (Suls ve Wheeler, 2000).

Bu teoriye göre, bireyler kendileriyle ilgili değerlendirmeler oluşturmak için, kendilerini sosyal çevrelerinde bulunan diğer bireylerle, kendileri için önemli olan özellikler veya eğilimler bakımından karşılaştırırlar. Bu karşılaştırmalar, “yukarı doğru karşılaştırma” olarak adlandırılan belirli bir özellik üzerinde daha başarılı olanlara veya “aşağı doğru karşılaştırma” olarak adlandırılan belirli bir özellik üzerinde daha az başarılı olan diğerlerine yapılabilir. Yukarı yönlü karşılaştırmaların olumsuz etkilere yol açması beklenirken, aşağı yönlü karşılaştırmaların genellikle kişinin özsaygını geliştirme ile sonuçlanacağı düşünülür (Suls ve Wheeler, 2000).

Yapılan çalışmalarda bireylerdeki sosyal karşılaştırma eğiliminin genel olarak beden memnuniyetsizliğinin ve düzensiz beslenmenin güçlü bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Örneğin

Rieves ve Cash (1996), katılımcıların kardeşleri ile karşılaştırdıkları geçmişe ait öz raporlamalarını incelemiş ve özellikle ergenlik yıllarında meydana gelen karşılaştırmalarla beden memnuniyetsizliği arasında ilişki bulmuşlardır. Tsiantas ve King (2000), 43 kardeş çifti üzerinde yaptığı çalışmada aynı şekilde, küçük kız kardeşler için, büyük kız kardeşleriyle karşılaştırmanın beden memnuniyetsizliğini öngördüğünü bulmuşlardır.

Faith, Leone ve Allison (1997) karşılaştırma yönünü bireyin kendini idealleriyle karşılaştırılması şeklinde değiştirerek yaptığı araştırmada, bu tür kıyaslamaların akranlar veya diğer hedeflerle kıyaslamadan daha da büyük bir etki yaratabileceğini öne sürmüşlerdir. Martin ve Gentry (1997), kız çocuklarında medya görüntüleri ve sosyal kıyaslama konusundaki araştırmalarında farklı deneysel koşullar kullanmışlardır. Bir grup katılımcıdan kendi resimlerini model resimlerini kullanarak değerlendirmeleri istenmiş, bir başka durumda da kendi görünüşlerini daha güzelleştirmeleri için öneriler vermeleri istenmiş ve son koşul durumunda, modellerin bazı özellikleri aşağı doğru bir karşılaştırma yaparak kendileriyle değerlendirmeleri konusunda teşvik edilmiştir. Farklı yaş gruplarında bazı karışık sonuçlar olsa da, genel olarak, katılımcılara kendi görünüşlerini değerlendirmek için modellerin görüntülerini kullanma talimatı verildiğinde, özsaygılarının ve çekicilik derecelerinin düşük olduğunu bulmuşlardır.

1.2. Benlik Şema Kuramı

Benliğin örgütleyici yapısı olarak şema ilk önce Markus (1977) tarafından önerilmiştir. Benlik-şemalarını “geçmişle ilgili

deneyimlerden türeyen, öz-bilginin işlenmesini düzenleyen ve yönlendiren benlikle ilgili bilişsel genellemeler” olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, depresyon (Ingram, Bernet ve McLaughlin, 1994) ve anksiyete bozuklukları (Beck ve Clark, 1997) dahil olmak üzere farklı psikopatolojiyi açıklamak için çeşitli araştırmacılar tarafından benimsenmiştir.

Benlik-şema kuramı ilk olarak beden imajı kavramının gelişimine uyarlayan Markus ve arkadaşları olmuştur (Markus, Hamill ve Sentis, 1987). Bu yaklaşıma göre, bireyler için beden imajının ne derece önemli olduğu kişiden kişiye değişebilir. Dış görünüşü kendilerinin önemli bir yönü olarak görenler, beden imajı için “şematik” olarak kabul edilir. Kurama göre dış görünüşü kendileri için önemli olmayanlar “aşematik” olarak kabul edilir. Beden imgesi için şematik olan bireylerin, görünümle ilgili daha karmaşık, birbirine bağlı bilgi ağları geliştirmeleri ve kendi şemalarıyla ilgili çeşitli bilgi işlem önyargıları göstermeleri beklenir (Markus, Hamil ve Sentis, 1987).

1.3. Üçlü Etki Modeli

Beden imajı memnuniyetsizliği açıklayan yaklaşımların en çok bilinenlerinden biri Üç Etki Modeli’dir. Thompson ve arkadaşları (1999), bireyde beden memnuniyetsizliğine neden olan bazı sosyokültürel faktörleri içeren Üçlü Etki Modelini önermiştir. Ebeveynler, akranlar ve medya üç temel etki olarak kabul edilir. Üç etki Modeli ayrıca, anoreksiya nervoza ve bulimiya gibi yeme bozuklukları oluşumunu açıklamak için de kullanılır (Keery, Van den Berg ve Thompson, 2004).

Üçlü Etki Modeline göre, sosyokültürel faktörler (ebeveynler, akranlar ve medya), iki aracı mekanizma (sosyal karşılaştırma ve içselleştirme) yoluyla bireyin beden memnuniyeti seviyesini etkiler. Bunlardan ilki sosyal karşılaştırmadır. Çeşitli çalışmalar, beden memnuniyeti alanındaki sosyal karşılaştırmının önemine dikkat çekmiştir (Durkin ve Paxton, 2002; Faith, Leone ve Allison, 1997; Hargreaves ve Tiggemann, 2004; Tiggemann ve McGill, 2004). Örneğin, Hargreaves ve Tiggemann (2004 s. 351-361), televizyon izlemenin veya moda dergilerini okumanın, bireylerin kendileri kitle iletişim araçlarındaki ideal modellerle karşılaştırarak kendi görünümelerini değerlendirmeye yönlendirdiğini öne sürmüşlerdir.

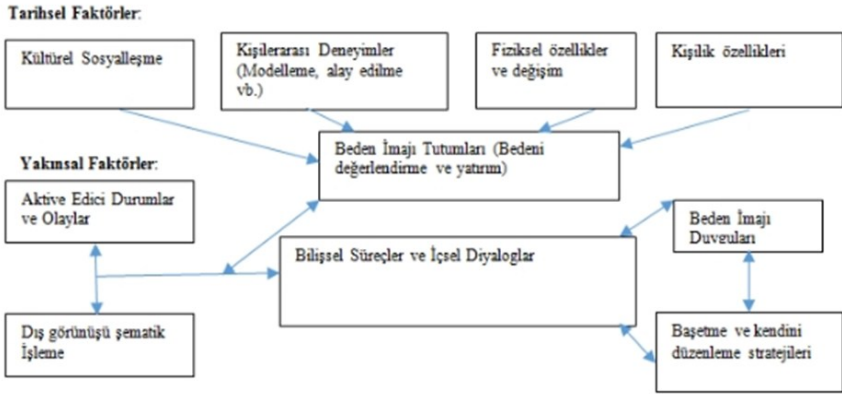
Bu modele göre, sosyokültürel faktörlerin bireyin vücut memnuniyet düzeyini etkilediği ikinci aracı mekanizması içselleştirmedir (Keery ve diğerleri, 2004; Thompson ve Stice, 2001). İçselleşme, bireyin çevresindeki önemli kişilerin (ebeveynler, akranlar ve medya idealleri) tutumlarını ve beklentilerini benimsemesi ve özümsemesi olarak ifade edilir (Thompson ve Stice, 2001).

Teorik olarak, ideal beden imajlarını içselleştiren kadın ve erkekler vücut memnuniyetsizliğine karşı savunmasız kalırlar (Hill ve Lynch, 1983). Ayrıca, içselleştirmeden kaynaklanan beden memnuniyetsizliğinde ortaya çıkan artışın, sağlıklı yeme davranışı ve ruh hali üzerindeki olumsuz sonuçlar doğurabilir. Örneğin, incelik idealini içselleştiren kadın bireyler, vücut memnuniyetinin azalmasından muzdarip olma eğilimindedir (Stice ve Whitenton, 2002). McCreary ve Sasse (2000), kaslılık dürtüsünün düşük özsaygı ve vücut kitlesini artırma stratejileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Smolak, Levine ve Thompson (2001), sosyokültürel

olarak aktarılan kaslı erkek ideallerinin içselleştirilmesinin erkekler için kilo kontrol teknikleri ile ilgili olduğunu bulmuşlardır. Vücudun ideal içselleşmesinin erkekler arasında vücut memnuniyetsizliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulunmuştur (Jones ve Crawford, 2005). Sosyokültürel görünüş ideallerinin içselleştirilmesi her iki cinsiyet için beden imajı memnuniyetsizliğinde bir risk faktörü olarak görülür.

1.4. Cash'in Bilişsel-Davranışsal Beden İmajı Modeli

Sosyal öğrenme kuramlarının ardından beden imajı memnuniyetsizliğinin gelişimi bilişsel davranışçı teorilerle de açıklanmaya çalışılmıştır. Cash (2012), beden imajı memnuniyetinin gelişiminin açıklayan birbiriyle ilişkili çeşitli faktörleri kapsayan bilişsel-davranışçı bir beden imajı modeli geliştirmiştir. Beden imajı tutumlarının gelişimini şekillendiren tarihsel faktörleri ve yakınsal faktörlerin olduğunu iddia etmiştir (bkz. Şekil 1). Bu faktörler “beden imajı değerlendirmesi” ve “beden imajı yatırımı” kavramlarını içermektedir. Beden imgesi değerlendirmesi; bireyin bedenine ilişkin inançlarını ve değerlendirmelerini (örneğin, memnuniyetini veya memnuniyetsizliğini) yansıtır. Bu, bir bireyin bedenine değer verme duygusuyla ilgili bilişsel, davranışsal ve duygusal önemini ifade eden beden imajı yatırımından farklıdır.



Şekil 2.1. Cash’ın Bilişsel Davranışçı Beden İmajı Modeli (Cash, 2012).

Modeldeki tarihsel faktörler, bir bireyin bedeniyle ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen daha önceki olayları ve deneyimleri anlatır (Cash, 2012). Bunlar kültürel sosyalleşmeyi, kişilerarası deneyimleri, fiziksel özellikleri ve değişiklikleri ve kişilik özelliklerini içerir. Kültürel sosyalleşme, öncelikle kültürel “standartları” ve fiziksel çekiciliğe ilişkin normları dikte eden ve güçlendiren medya (örneğin televizyon, sosyal medya, reklamlar) aracılığıyla iletilen mesajları ifade eder. Medyaya ek olarak, kültürel güzellik normlarına ilişkin beklenti ve görüşler de aile, arkadaşlar ve diğerleri ile etkileşimler yoluyla aktarılmaktadır. Bunlar, birinin görünümü hakkında iyi niyetli ve eleştirel yorumlar yaparak ve ayrıca dolaylı olarak, örneğin ebeveyn rol modellemesi yoluyla doğrudan aktarılabilir. Fiziksel özellikler aynı zamanda beden imajını şekillendirmede anahtar faktördür; bu nedenle, görünüşünün fiziksel çekiciliğin kültürel çekiciliği

normlarıyla eşleştigi ölçüde vücut imajı etkilenebilir, bu da kültürel olarak daha az değerli görülen fiziksel özelliklere sahip bireyler (örneğin, daha yüksek vücut ağırlığı, akne, şekil bozuklukları vb.) daha savunmasız bırakabilir. Son olarak kişilik, beden imajının gelişiminde de rol oynar. Bazı özellikler (örneğin mükemmeliyetçilik, öz-nesnellik, geleneksel cinsiyet tutumlarının benimsenmesi) beden imajı riskini artırabilirken, diğerleri (örneğin güçlü benlik kavramı, yüksek özsaygı) esnekliği artırabilir ve pozitif vücut imajını teşvik edebilir.

Bilişsel-davranışsal modeldeki yakınsal faktörler, şimdiki beden imajı deneyimlerini içeren mevcut yaşam olaylarını ifade eder. Bunlar, bilgiyi işleme, iç diyaloglar, beden imajı duyguları, başa çıkma, öz düzenleme eylemlerini içerir. Belirli olayların ve durumsal işaretlerin (özellik, beden imajı baskıları, sosyal inceleme, görünümdeki değişiklikler), bireyin dış görünüşle ilgili öz şemasını aktive ettiği düşünülüyor. Görünümle ilgili öz şemaları olanlarda (daha yüksek beden imajı yatırımları olanlar), görünüşlerine daha fazla dikkat ederler. Takip eden iç diyaloglar (“özel beden konuşması” olarak adlandırılır) dış görünüşle ilgili olumsuz düşünceleri ve yorumları oluşturur. Görünüş öz şemaları ve beden imajı tutumları olan bireylerin düşünce süreçleri ve iç diyaloglar, aşırı genleşme, ya hep ya hiç, aşırı genelleme şeklinde olabilir. Rahatsız edici düşünce ve duygularla başa çıkmak için bir dizi strateji ve davranış kullanılabilir. Bunlar; bedeni kontrolü, düzeltme veya bedeni gizleme, sosyal güvence arayışı veya telafi edici stratejilerden oluşabilir. Bu davranışlar ve stratejiler vücut imgesi sıkıntısını geçici olarak hafifletebilir, ancak bu sıkıntıyı uzun vadede pekiştirir

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, DC.

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour research and therapy*, 35(1), 49-58.

Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 334–342). Elsevier Academic Press.

Davison, K., Markey, C., & Birch, L. (2000). Etiology of body dissatisfaction and weight concerns among 5-year-old girls. *Appetite*, 35, 143–151. doi:10.1006/appe.2000.0349

Durkin, S. J., & Paxton, S. J. (2002). Predictors of vulnerability to reduced body image satisfaction and psychological wellbeing in response to exposure to idealized female media images in adolescent girls. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 995-1005. doi:10.1016/s0022-3999(02)00489-0

Faith, M. S., Leone, M. A., & Allison, D. B. (1997). The effects of self-generated comparison targets, BMI, and social comparison tendencies on body image appraisal. *Eating Disorders*, 5(2), 128-140. doi: 10.1080/10640269708249216

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.

Gestsdottir, S., Svansdottir, E., Sigurdsson, H., Arnarsson, A., Ommundsen, Y., Arngrimsson, S., ... & Johannsson, E. (2018). Different factors associate with body image in adolescence than in

emerging adulthood: A gender comparison in a follow-up study. *Health Psychology Report*, 6(1), 81-93..

Grogan, S. (2008). *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children* (2nd ed.). London: Routledge.

Hargreaves, D. A., & Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: "Comparing" boys and girls. *Body Image*, 1(4), 351-361. doi:10.1016/j.bodyim.2004.10.002

Heider, N. · Spruyt, A. · DeHouwer, J. Implicit beliefs about ideal body image predict body image dissatisfaction *Front. Psychol.* 2015; 6:1-9

Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In *Girls at puberty* (pp. 201-228). Springer, Boston, MA.

Ingram, R. E., Bernet, C. Z., & McLaughlin, S. C. (1994). Attentional allocation processes in individuals at risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 317-332. doi:10.1007/BF02357508

Jones, D. C., & Crawford, J. K. (2005). Adolescent boys and body image: Weight and muscularity concerns as dual pathways to body dissatisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 629-636. doi:10.1007/s10964-005-8951-3

Keery, H., Van den Berg, P., & Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the Tripartite Influence Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body image*, 1(3), 237-251. doi: 10.1016/j.bodyim.2004.03.001

Kircaburun, K., Griffiths, M. D., & Billieux, J. (2019). Trait emotional intelligence and problematic online behaviors among adolescents: The mediating role of mindfulness, rumination, and depression. *Personality and individual differences*, 139, 208-213. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-0054-6>.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*, 35(2), 63. doi: 10.1037/0022-3514.35.2.63

Markus, H., Hamill, R., & Sentis, K. P. (1987). Thinking Fat: Self-Schemas for Body Weight and the Processing of Weight Relevant Information 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(1), 50-71.

Martin, M. C., & Gentry, J. W. (1997). Stuck in the model trap: The effects of beautiful models in ads on female pre-adolescents and adolescents. *Journal Of Advertising*, 26(2), 19-33. doi: 10.1080/00913367.1997.10673520

McCreary, D. R., & Sasse, D. K. (2000). An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls. *Journal Of American College Health*, 48(6), 297-304. doi: 10.1080/07448480009596271

Quittkat, H.L. · Hartmann, A.S. · Dusing, R. ... Body dissatisfaction, importance of appearance, and body appreciation in men and women over the lifespan *Front. Psychiatr.* 2019; 10:864

Rieves, L., & Cash, T. F. (1996). Social developmental factors and women's body-image attitudes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(1), 63.

Smolak, L., Levine, M. P., & Thompson, J. K. (2001). The use of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire with middle school boys and girls. *International Journal of Eating Disorders*, 29(2), 216-223. doi: 10.1002/1098-108X(200103)29:23.0.CO;2-V

Soohinda, G., Sampath, H., Mishra, D., & Dutta, S. (2020). Body image dissatisfaction in young Indian Men: Prevalence, psychosocial correlates, and the impact of sociocultural pressure. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 36(2), 130-135.

Stice, E., & Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38(5), 669. doi:10.1037//0012-1649.38.5.669

Suls, J., & Wheeler, L. (2000). A selective history of classic and neo-social comparison theory. In *Handbook of social comparison* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.

Thompson, J. K., & Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current Directions In Psychological Science*, 10(5), 181-183. doi: 10.1111/1467-8721.00144

Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tiggemann, M., & McGill, B. (2004). The role of social comparison in the effect of magazine advertisements on women's mood and body dissatisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(1), 23-44. doi:10.1521/jscp.23.1.23.26991

Tsiantas, G., & King, R. M. (2001). Similarities in body image in sisters: The role of sociocultural internalization and social comparison. *Eating Disorders*, 9(2), 141-158. doi:<https://doi.org/10.1080/10640260127717>.

BÖLÜM VI

Duygusal Yeme Davranışı ile Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Duygu Ekici SEVİM²
Önder BALTACI³

Giriş

İnsanların sağlıklı olabilmesi için gerekli olan koşulların en başında yeterli ve dengeli beslenme yer almaktadır. Sağlığımızın korunabilmesi, geliştirilebilmesi ve kaliteli bir yaşam koşullarına sahip olunabilmesi beslenmenin bilinçli olarak yapılmasına bağlıdır (İnalkaç ve Arslantaş, 2018). Hayatımızın devamlılığı için en temel ihtiyaçlardan birisi beslenme olup geçmişten günümüze

¹ Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Uzm. Psik. Dan., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Orcid: 0000-0003-1736-054X, duygueekici@gmail.com

³ Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-9974-8507, baltacionder@gmail.com

beslenmenin yeme davranışı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kişinin iştah seviyesi, çevresel ve genetik faktörler, bireyin sahip olduğu duygu durumu ve algılanan beden algısı gibi durumlar bu etkiler arasında yer alır (Karakuş vd., 2016). Kişilerin gün içerisinde kendileri için gerekli olan enerjiye sahip olabilmeleri günde 3 öğün beslenmelerine bağlıdır (Barnhill ve Doggett, 2018). Normal yeme davranışının en önemli belirleyicileri arasında yer alan açlık ve susuzluk gibi kavramlar birincil fizyolojik dürtülerdir. Normal yeme eğilimine sahip olan bireyler acıktıkları zaman yemek yerler ve doydukları zaman ise yeme eylemine son verirler. Kendi sağlık süreçlerine odaklanan bu bireyler aynı zamanda kendileri için uygun olduğunu düşündükleri besin maddelerini tüketme konusunda da özenli bir tutum sergilerler. Dış görünümünün nasıl olduğu, kilo verme ya da kilo alma gibi insanlarda kaygı uyandıran konuların yaşamlarında önemli bir yere sahip olmasını sınırlandırabilirler (Williams, 2019).

Açlık hissi her zaman fizyolojik faktörlere bağlı olmayabilir. Bu noktada açlık hissinin fizyolojik mi yoksa duygusal mı olduğu konusunda bireylerin farkındalık kazanmaları da oldukça önemlidir (Blackman ve Kuasko, 2011). Fizyolojik açlık durumu vücudun enerji üretimini sağlayabilmesi için gıdaya ihtiyaç duyması şeklinde karşımıza çıkar. Fizyolojik açlık türünde kişi midesinde bir boşluk hisseder ve gurultulu sesler duyulabilir. Fizyolojik açlık durumunun uzun sürmesi halinde ise kişinin kan şekeri düşerek bir yorgunluk durumu hissedilebilir (Karabulut, 2021). Kişiler bazı zamanlarda ise fizyolojik olarak aç olmalarından dolayı değil de psikolojik anlamda bir açlık durumu söz konusu olduğunda yeme davranışında

bulunurlar. Bu durum da yeme davranışı üzerinde duyguların önemli ve etkili bir yeri olduğunun göstergesidir (Thayer, 2003).

Duygusal yeme, kişilerin fizyolojik olarak açlık durumu yaşamalarının bir sonucu olarak değil yaşanan duygulara cevaben yeme davranışında bulunmaları olarak ele alınan bir kavramdır. Bununla birlikte bireyler genellikle stres, üzüntü, depresyon ve kaygı gibi olumsuz bir duygu durumu içerisindeyken bu duygularla bir baş etme stratejisi olarak duygusal yemeyi kullanmaktadır (Devenport vd., 2017). Duygusal yeme kavramı açlık durumunun fizyolojik mi yoksa duygusal mı olduğu noktasında ayrım yapamayan bireylerden hareketle ortaya çıkmış olan bir kavramdır (Bruch, 1964). Bundan dolayı duygusal yeme eğilimine sahip olan duygusal yiyecekler, yiyecekleri duygu durumlarını düzenleme noktasında bir araç niteliğinde kullanırlar (Spoor vd., 2007).

Yeme davranışının duygulardan etkilenme durumunu ele alan kesin süreç, duygusal yeme konusundaki çözüme ulaştırılamamış sorulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Leith ve Baumeister, 1996). Yeme davranışında meydana gelen değişimlerin yaşanan duygunun kendisi ile tamamen ilgili olmadığı, daha çok duygunun ele alınış biçimi olabileceği ortaya atılmıştır (Wiser ve Telch, 1995). Duygusal yeme davranışının daha çok olumsuz duyguların yaşanmasının ardından ortaya çıktığı görülmekle birlikte olumlu duyguların yaşanmasından sonra da duygusal yeme davranışının görüldüğünü ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Besin tüketimini sadece olumsuz duygular değil mutluluk, sevinç gibi olumlu duygular da etkilemektedir (Bangers vd., 2016; Cardi vd., 2015). Bundan dolayı duygusal yeme davranışı ile mutluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Geçmiş zamanlardan bu yana mutluluk kavramı insanoğlunun dikkatini çeken bir kavram olmuştur. Tarih boyunca insanlık mutlu olmayı arzulamış ve bu arzusuna ulaşmak için mutluluğun ne olduğu ve nasıl elde edilebileceği gibi konular ilgi odağı haline gelmiştir (Gülcan, 2014). Mutluluğa ulaşmak hem entelektüeller hem de filozoflar tarafından tarih boyunca önemli bir amaç olarak görülmüştür. . Fransız filozof Blaise Pascal “Bütün insanlar mutluluk için çabalar, bu kuralın istisnası yoktur; insanların mutluluğa ulaşmak için farklı yolları vardır ama amaçları aynıdır” derken Spinoza da “Herkes sürekli ve gerçek mutluluk ister” derken bunu açıkça ortaya koymaktadırlar (Pascal, 1889; Spinoza, 1985).

2000’li yılların başından itibaren önem verilmeğe başlanılan mutluluk kavramı, araştırmacılar tarafından geleceğe dair olumlu anlamda bir bakış açısı ve olumlu bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Uchida ve Ogihara, 2012). Bireylerin yaşadıkları sıkıntıların azalması ya da sona ermesi durumunda olumlu duyguların meydana getirdiği etkinin devam etmesi olumlu duyguların bir özelliğidir. Bununla birlikte olumlu duygular refah ve mutluluğunda bir göstergesidir (Baltacı & Akbulut, 2021). Verimli bir şekilde kullanılan olumlu duygular genel anlamda öznel iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık gibi kavramlarında gelişimine de katkı sağlamaktadır (Ryff ve Signer, 1998). İnsan yaşamının anlamlı hale gelmesinde rol oynayan temel yapı taşlarından bir tanesi de mutluluktur. Mutluluk kavramı; refah, neşe, olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha sık yaşanması, yaşamdan duyulan memnuniyet ve yüksek doyum gibi farklı kavramlarla da tanımlanabilmektedir (Tohum, 2018).

Bu zamana kadar yapılmış araştırmaların çoğunda duygusal yeme kavramı genellikle olumsuz duygularla ilişkilendirilmiş, olumlu duygular ve duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye değinen araştırmaların sayısal anlamda yeterli sayıda olmaması göze çarpmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; duygusal yeme davranışı ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan, araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiş olan 369'u kadın, 134'ü erkek olmak üzere toplamda 503 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 yaş üstü olup erkek katılımcıların yaş ortalaması ise 30, kadın katılımcıların yaş ortalaması ise 29 olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile katılımcılara ulaşım sağlanmış, veriler çevrimiçi bir anket platformu olan Google Forms aracılığı ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların kilo memnuniyeti, kendini

kabul ve sağlık sorunları ile ilgili bilgileri edinmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği (TDYÖ): Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Bilgen tarafından 2018 yılında geliştirilmiş olup, toplamda 30 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipi (“1” Asla, “2” Nadiren, “3” Bazen, “4” Sıklıkla, “5” Neredeyse Her Zaman)bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur. Ölçeğin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları herhangi bir yeme bozukluğu bulunmayan toplamda 887 kişi ile yapılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach’s Alfa katsayısı ilk kısımda $r=0.960$ olarak, ikinci kısımda $r=0.962$, üçüncü kısımda ise $r=0.959$ olacak şekilde bulunmuştur (Bilgen, 2018). Buna göre araştırmada kullanılan Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenilebilir. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı olan cronbach alpha katsayısı türkçe duygusal yeme ölçeği için. 97, duygularla başa çıkabilmek için yeme alt boyutu için. 95,gerginlik durumlarında yeme alt boyutu için. 95, olumsuz, kendini kontrol edebilme alt boyutu için. 76 ve uyaran karşısında kontrol alt boyutu için de. 71 olarak bulunmuştur.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K): Ölçek tek 34 boyuttan oluşmakta ve ölçekte 7 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup “1”Hiç Katılmıyorum, “5” Tamamen Katılıyorum şeklindeedir. Ölçekten alınan puan arttıkça mutluluk düzeyi de artmaktadır.

Verilerin Analizi

Google Forms aracılığı ile toplanan verilerin analizi SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak analize geçilmeden önce ölçeklerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı durumuna bakılmıştır. Bu aşamada ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ve -3 referans aralığında olduğu görülerek parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada yer alan ölçeklerin arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Yordayıcılık analizinin gerçekleştirilmesinde ise Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırma için güven aralığı %95, p değeri 0.05 olarak referans alınmıştır.

Bulgular

Duygusal yeme davranışının mutluluk ile olan ilişkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmanın bulguları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	369	73.4
	Erkek	134	26.6
	Toplam	503	100.0
Medeni durum	Evli	206	41.0
	Bekâr	297	59.0
	Toplam	503	100.0
Eğitim durumu	İlkokul	13	2.6
	Lise	33	6.6
	Üniversite	372	74.0
	Yüksek lisans	74	14.7
	Doktora ve +	11	2.2
	Toplam	503	100.0
Yaşadığı kişi	Ailemle	342	68.0
	Yalnız	47	9.3
	Arkadaşlarıyla	14	2.8

	Yurtta	100	19.9
	Toplam	503	100.0
Romantik ilişki	İlişkim yok	163	32.4
	Flört	113	22.5
	Söz/nişan	23	4.6
	Evli	204	40.6
	Toplam	503	100.0
Sağlık sorunu	Evet	68	13.5
	Hayır	435	86.5
	Toplam	503	100.0
Diyetisyen başvurusu	Evet	132	26.2
	Hayır	371	73.8
	Toplam	503	100.0
Kilo memnuniyeti	Hiç memnun değilim	55	10.9
	Memnun değilim	154	30.6
	Kararsızım	82	16.3
	Memnunum	166	33.0
	Çok memnunum	46	9.1
	Toplam	503	100.0
Kabul edilen beden şekli	Çok kilolu	18	3.6
	Kilolu	158	31.4
	Normal	277	55.1
	Zayıf	50	9.9
	Toplam	503	100.0

Katılımcıların cinsiyet özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde %26,6'sı erkek , %73,4'ü kadın olduğu görülmüştür. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %59'unun bekâr ve %41'inin evli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %2,6'sı ilkokul, %6,6'sı lise, %74'ü üniversite, %14,7'si yüksek lisans, %2,2'si doktora ve üzeri dereceden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcıların %2,8'i arkadaşları ile %9,3'ü yalnız , %19,9'u yurtta ve %68'i ailesi ile yaşamaktadır. Katılımcıların ilişki durumları incelendiğinde %32,4'ünün ilişkisinin olmadığı, %22,5'inin flörtünün olduğu, %4,6'sı sözlü veya nişanlı olduğu, %40,6'sı evli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %13,5'inin sağlık sorunu olup, %86,5'inin ise herhangi bir sağlık sorunu yoktur.

Katılımcıların %26,2'si kilosu nedeniyle diyetisyene başvurmuş, %73,8'i başvurmamıştır. Katılımcıların 'Kilonuzdan memnunuz musunuz?' sorusuna %10,9'u hiç memnun değilim yanıtını, %30,6'sı memnun değilim yanıtını, %16,3'ü kararsızım yanıtını, %33'ü memnunuz yanıtını, %9,1'i ise çok memnunuz yanıtını vermiştir. Katılımcıların %3,6'sı kendisini çok kilolu, %31,4'ü kilolu, %55,1'i normal, %9,9'u zayıf kabul etmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Yaş, Boy, Kilo Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri*

	Cinsiyet									
	Kadın					Erkek				
	n	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss.	n	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss.
Yaş	369	18	62	29	9	134	18	60	30	9
Boy (Cm)	369	150	182	164	6	134	162	200	179	7
Kilo (Kg)	369	40	120	63	12	134	54	183	82	17

Katılımcıların yaş, boy ve kilo değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı değerleri incelendiğinde kadın katılımcıların yaşları ortalaması ($\bar{X}$ =29 SS=9), boyları ortalaması ($\bar{X}$ =164 SS=6), kilolarının ortalaması ($\bar{X}$ =63 SS=12)'dir. Erkek katılımcıların ise yaşları ortalaması ($\bar{X}$ =30 SS=9), boyları ortalaması ($\bar{X}$ =179 SS=7), kilolarının ortalaması ($\bar{X}$ =82 SS=17)'dir.

Tablo 3. *Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ve Türkçe Duygusal Yeme Ölçeğinin Tanımlayıcı Değerleri*

	n	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss.
Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	503	7	35	23.00	5.23
Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği	503	33	146	76.38	28.32
Gerginlik Durumlarında Yeme	503	11	55	26.53	11.91

Olumsuz Duygular ile Başa Çıkabilme İçin Yeme	503	10	50	23.62	11.24
Kendini Kontrol Edebilme	503	6	30	16.64	5.23
Uyaran Karşısında Kontrol	503	3	15	9.59	3.11

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ortalaması ($\bar{X}$ =23,00 SS=5,23), Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ortalaması ($\bar{X}$ =76,38 SS=28,32), Gerginlik Durumlarında Yeme ortalaması ($\bar{X}$ =26,53 SS=11,91), Olumsuz Duygular ile Başa Çıkabilme İçin Yeme ortalaması ($\bar{X}$ =23,62 SS=11,24), Kendini Kontrol Edebilme ortalaması ($\bar{X}$ =16,64 SS=5,23), Uyaran Karşısında Kontrol ortalaması ($\bar{X}$ =9,59 SS=3,11)'dir.

Tablo 4. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1-Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	1					
2 Türkçe -Duygusal Yeme Ölçeği	- .273**	1				
3-Gerginlik Durumlarında Yeme	- .258**	.967**	1			
4-Olumsuz Duygular ile Başa Çıkabilme İçin Yeme	- .214**	.967**	.946**	1		
5-Kendini Kontrol Edebilme	- .325**	.726**	.583**	.585**	1	
6-Uyaran Karşısında Kontrol	- .179**	.688**	.573**	.579**	.583**	1

*Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları, **p<0.01, *p<0.05*

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı pearson korelasyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Buna göre Tablo 4’de verilen sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo incelendiğinde Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği ile Oxford Mutluluk Ölçeği ($r=-.273$, $p<0.01$), Gerginlik Durumlarında Yeme ile Oxford Mutluluk Ölçeği ($r=-.258$, $p<0.01$), Olumsuz Duygular ile Başa Çıkabilme İçin Yeme ile Oxford Mutluluk Ölçeği ($r=-.214$, $p<0.01$) değişkenleri arasında düşük düzeyde negatif ilişki, Kendini Kontrol Edebilme ile Oxford Mutluluk Ölçeği ($r=-.325$, $p<0.01$) değişkenleri arasında orta düzeyde negatif ilişki, Uyarın Karşısında Kontrol ile Oxford Mutluluk Ölçeği ($r=-.179$, $p<0.01$), değişkenleri arasında da düşük düzeyde negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Mutluluğun Duygusal Yemeyi Yordamasına İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişkenler	B	SH	β	t	p
(Sabit)	110.45	5.49		20.11	0.000*
Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	-1.48	0.23	- 0.27	-6.36	0.000*
$R=0.27$ $R^2=0.08$ $F_{(1-501)}=40.47$					
$p=0.000^*$					

* $p<0.05$ Uygulanan testin ismi: Basit Doğrusal Regresyon

Bulgulara ilişkin sonuçlar ele alındığında, regresyon modelinin bağımsız değişkeni olan mutluluğun bağımlı değişken olan duygusal yeme için anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. ($R=0.27$, $R^2=0.08$, $p<0.05$). Duygusal yeme puanlarındaki değişimin %8’ini mutluluğun açıkladığı saptanmıştır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırmamızın bulguları incelendiğinde mutluluk kavramının duygusal yeme davranışı için anlamlı düzeyde yordayıcı bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların duygusal yeme puanlarındaki değişimin %8'ini mutluluk kavramının açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Yapılan analizler incelendiğinde mutluluk ile duygusal yeme davranışı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe duygusal yeme ölçeğinin alt boyutları ile mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde, Türkçe duygusal yeme ölçeğinin alt boyutlarından olan uyaran karşısında kontrol, gerginlik durumlarında yeme ve olumsuz duygularla başa çıkabilmek için yeme alt boyutları ile mutluluk arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş, kendini kontrol edebilme alt boyutu ve mutluluk arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişkinin bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Duygusal yeme davranışı ile ilgili yapılan çalışmalarda duygusal yeme davranışı genellikle olumsuz duygularla ilişkilendirilmiş olsa da kutlama ve sevinç gibi olumlu duygu ve deneyimlerin de duygusal yeme davranışına etki edebileceğini bununla birlikte olumlu duyguların da yemeyi arttırabileceğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bongers vd., 2013; Canetti vd., 2002; Evers vd., 2009; Ganley, 1989; Macht, 1999). Csikszentmihalyi ve Wong (1991), spor yaptığımızda, yemek yediğimizde veya bir hobiyle uğraştığımızda öznel mutluluğun arttığını savunmuşlardır.

Bazı araştırmacılar olumlu duyguların sağlıklı beslenmeyi teşvik etmede aktif rol oynadığını belirtirken (Christensen ve Brooks 2006; Macht 1999; Macht ve ark. 2002; Macht ve ark. 2005;), bazı

araştırmacılar ise olumlu duyguların riskli yeme davranışına yol açabileceğini ortaya koymuştur (Bongers ve ark. 2013; Christensen ve Brooks, 2006; Evers ve ark. 2013; Macht, 1999; Macht ve ark. 2002; Macht ve ark. 2005; Patel and Schlundt, 2001). Yapılan bir araştırmada katılımcıların olumlu ve olumsuz ruh hali içerisindeyken tükettikleri gıdaların miktarının, nötr bir tuh hali içerisindeyken tükettikleri gıda miktarına göre önemli ölçüde daha fazla olduğu, özellikle olumlu ruh halinin gıda tüketimi üzerinde olumsuz tuh haline kıyasla daha güçlü bir etkisinin olduğu öne sürölmüştür (Patel ve Schlundt, 2001). Olumlu duygu durumu sonrasında gıda tüketiminin nötr ya da olumsuz duygu durumu sonrasında gıda tüketimine göre fazla olduğunu ortaya koyan başka çalışmalar da mevcuttur (Evers vd., 2013). Mutsuzluk, öfke, korku ve neşenin kişilerin yeme davranışı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada; deneklerin mutsuzluk ve korku hali içerisindeyken daha az ama neşeli ve öfkeliyken daha çok düzeyde açlık hissettikleri ortaya ıkmuştır. Bununla birlikte kişilerin neşeli bir duygu durumu içerisindeyken gıdaları lezzetli oldukları için yeme eğiliminde bulundukları gözlemlenmiştir (Macht, 1999).

Olumlu duygu durumunun ardından yemek yeme davranışı daha çok dışsal yeme ve hedonik yeme kavramları ile ilişkilendirilmektedir (Macht, 1999; Van Strien vd., 2016). Konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde düşük dopamin seviyesine sahip olan bireylerin dopamin seviyelerinde artış meydana getirmek amacıyla lezzetli besin ögelerini daha fazla tüketme eğiliminde oldukları görölmüştür. Bununla birlikte bireyler mutlu olabilmek için beyinlerinde var olan dopaminin yetersizliğini

enerji bakımından yüksek besin ögelerini tüketerek karşılama yoluna gitmektedir. Şeker ve yağ oranı yüksek olan besinler enerji bakımından yüksek enerji içeren besinler olup bu besinlerin tüketilmesi beyindeki dopamin seviyesinde artış meydana getirmektedir (Serin ve Şanlıer, 2018). Başka bir araştırmada ise katılımcılara tuzlu ve tatlı yiyecekler sunulmuş, yemekten alınan zevke ve yemeğin hoşluk durumuna göre olumlu bir duygu durumunun yaşanmasının ardından katılımcılarda daha yüksek miktarda yiyecek tüketiminin olduğu görülmüştür (Macht, 1999; Macht vd., 2002).

Öznel mutluluk düzeyi yüksek olan bireylerin yemeğe yönelik tutumları veya yemeğe verdikleri bilişsel ve davranışsal tepkiler, mutluluk düzeyi düşük olan bireylerinkinden farklı olup olmadığının araştırıldığı bir çalışmada; mutluluk düzeyi yüksek olan kişilerin, yemekten zevk alma ve yemekten haz duyma konusunda mutluluk düzeyi düşük olan kişilere göre daha güçlü bir eğilim gösterdikleri, mutluluk düzeyi yüksek olan kişilerde yemeğin resmini görmenin sanki yemeği gerçekten yiyormuş gibi olumlu duyguların kolaylıkla uyarıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Otake ve Kato, 2017).

Literatür incelendiğinde duygusal yeme davranışı ve mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu amaçla yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların mutluluk puanlarının %8 oranında duygusal yeme puanlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte duygusal yeme ile mutluluk arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuca göre katılımcıların duygusal yeme puanları ile mutluluk puanları arasında zıt bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç duyguların bireylerin yeme davranışı üzerinde etkisinin olduğu

yönünde yorumlanmıştır. Bu sebeple bireylerin küçük yaşlardan itibaren duygu düzenleme stratejileri konusunda uzmanlar tarafından bilgilendirilmesi bireylerin bilinçlenmesi konusunda önemli bir adım olabilir. Duygusal yeme davranışının ne olduğu, duygusal yeme davranışının nasıl önlenebileceği gibi konularda bütün toplumu kapsayacak şekilde geniş katılımlı çalışmaların arttırılması da faydalı olacaktır.

Kaynakça

Baltacı, Ö. & Akbulut, Ö.F. (2021). Investigation of adolescents' happiness and subjective well-being at school. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 24-50.

Barnhill, A., Doggett, T. (2018). Food ethics I: Food production and food justice. *Philosophy Compass*, 13, e12479.

Blackman, M. C. ve Kvaska, C. A. (2011). *Nutrition Psychology Improving Dietary Adherence*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

Bongers, P., Jansen, A., Havermans, R., Roefs, A. ve Nederkoorn, C. (2013). Happy eating. The underestimated role of overeating in a positive mood. *Appetite*, 67, 74-80.

Bongers, P., de Graaff, A. ve Jansen, A. (2016). “Emotional” does not even start to cover it: Generalization of overeating in emotional eaters. *Appetite*, 96, 611–616.

Bruch, H. (1964). Psychological aspects in overeating and obesity. *Psychosomatics*, 5, 269 – 274.

Canetti, L., Bachar, E., ve Berry, E. M. (2002). Food and emotion. *Behavioural Processes*, 60(2), 157–164.

Cardi, V., Leppanen, J. ve Hazine, J. (2015). Negatif ve Pozitif Duygudurum İndüksiyonunun Yeme Davranışı Üzerindeki Etkileri: Sağlıklı Popülasyondaki Laboratuvar Çalışmalarının Bir Meta-analizi ve Yeme ve Kilo Bozuklukları. *Nörobilim. Biyolojik Davranış*, 57, 299-309.

Christensen, L., ve Brooks, A. (2006). Changing food preference as a function of mood. *The Journal of Psychology*, 140, 293–306.

Csikszentmihalyi, M. ve Wong, M.H. (1991). *The Situational and Personal Correlates of Happiness*. Subjective Oxford: Pergamon Press.

Devonport, T. J., Nicholls, W., ve Fullerton, C. A. (2017). Systematic review of the association between emotions and eating behaviour in normal and overweight adult populations. *J. Health Psychol.*

Evers, C., de Ridder, D. T. D., & Adriaanse, M. A. (2009). Assessing yourself as an emotional eater: Mission impossible? *Health Psychology*, 28(6), 717–725.

Evers, C., Adriaanse, M., de Ridder, D., de Witt Huberts, J.C.(2013). Good Mood Food. Positive emotion as a neglected trigger for food intake. *Appetite*. 68:1-7.

Ganley, R.M. (1989). Emotion and eating in obesity: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 343–361.

Gülcan, A. (2014). *Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnalkaç S. ve Arslantaş H. (2021). Depresyon tanılı hastalarda duygusal yeme ve etkileyen faktörler. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 7(3): 243-257.

Karabulut, Ç. (2021). *The Mediating Effect of Cognitive Emotion Regulation on the Relationship Between Mindfulness and Emotional Eating*. Yüksek Lisans Tezi: Ekonomi Üniversitesi, İzmir.

Karakuş, S., Ş., Yıldırım, H., Büyüköztürk, Ş. (2016). Adaptation of three factor eating questionnaire into Turkish culture: A validity and reliability study. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 229-237.

Leith, K. P., ve Baumeister, R. F. (1996). Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk tasking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1250–1267.

Macht, M. (1999). Characteristics of Eating in Anger, Fear, Sadness, and Joy. *Appetite*, 33, 129-139.

Macht, M., Roth, S. and Ellgring, H. (2002) Chocolate Eating in Healthy Men During Experimentally Induced Sadness and Joy. *Appetite*, 239, 147-158.

Macht, M., Meininger, J., ve Roth, J. (2005). The pleasures of eating: A qualitative analysis. *Journal of Happiness Studies*, 6, 137–160.

Otake, K. ve Kato, K. (2017). Subjective Happiness and Emotional Responsiveness to Food Stimuli. *The Journal of Happiness Stud.* 18, 691-708.

Pascal, B. (1889). *The Thoughts of Blaise Pascal*. London: G. Bell and Sons.

Patel, K. A., & Schlundt, D. G. (2001). Impact of moods and social context on eating behavior. *Appetite*, 36, 111–118.

Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.

Serin, Y., ve Şanlıer, N. (2018), Duygusal yeme, besin alımını etkileyen faktörler ve temel hemşirelik yaklaşımları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 135- 136.

Spinoza, B. (1985). Ethics. In B. Spinoza (Ed.), *The collected writings of Spinoza* (Vol. 1, pp. 408–620). Princeton: Princeton University Press. Original work published in 1677.

Spoor, S.T., Bekker, M.H., Van Strien, T., Van Heck, G.L. (2007). Relations between negative affect, coping and emotional eating. *Appetite*, 48(3), 368-376.

Thayer, R. E. (2003). *Calm energy: How people regulate mood with food and exercise*. Oxford: Oxford University Press.

Tohum, M. (2018). *Özel Yeteneklilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Uchida, Y., Ogihara, Y. (2012). Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*. 2(4), 354-369.

Van Strien, T., Konttinen, H., Homberg, J.R., Engels, R.C., Winkens, L.H.(2016). Emotional eating as a mediator between depression and weight gain. *Appetite*.100:216-24.

Williams, A. (2019). Eating Disorders Sourcebook, 5th Edition. Oxford: Eating Disorders Sourcebook, 5th Ed. <https://ebookcentral.proquest.com/> adresinden alındı.

Wiser, S., Telch, C.F. (1999). Dialectical behavior therapy for binge-eating disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 755-768.

BÖLÜM VII

Türkiye’de Zenofobi ve Zenofobiyle Mücadele

Faruk BOZDAĞ¹

Giriş

Göç, birey veya toplulukların ana vatanlarından ev sahibi ülkeye doğru gerçekleştirdikleri hareketliliği ifade etmekle birlikte yalnızca demografik bir değişim süreci olmanın ötesinde çeşitli sosyal, kültürel, psikolojik ve politik sorunları da beraberinde getiren karmaşık bir olgudur. Bu bağlamda, biyolojik ve kültürel ırkçılık, zenofobi ve İslamofobi gibi sorunlar, göçmen toplulukların karşılaştığı başlıca zorluklar arasında yer almaktadır. Göçmenlerin dini ve kültürel aidiyetlerinden kaynaklanan ötekileştirme ve ayrımcılık pratikleri, literatürde sıklıkla vurgulanmakta ve bu grupların sosyal entegrasyon süreçlerini ciddi şekilde zorlaştırmaktadır. Özellikle göç alan ülkelerde bir zamanlar ekonomik ve demografik ihtiyaçlar doğrultusunda göçü teşvik eden politikaların günümüzde giderek daha sınırlayıcı bir karakter kazandığı ve göçün sorun olarak tanımlandığı bir anlayışa evrildiği

¹ Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-9862-2697, faruk_bozdogan@outlook.com

dikkat çekmektedir (Yardım, 2023). Bu politik dönüşüm, göçün ekonomik, kültürel ve politik boyutlarının yeniden yorumlanmasını gerektirirken aynı zamanda göçmenlerin temel haklarına erişimini sınırlandıran ve toplumsal katılımını engelleyen bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu durum, hem ev sahibi ülkeler hem de göçmenler açısından çok boyutlu bir kriz ortamı yaratmakta, sosyal uyum ve barışın sağlanması adına daha kapsayıcı ve adil politikaların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Göç olgusu, bu yönüyle yalnızca bireylerin yer değiştirme hareketi olarak değil evrensel insan hakları ve toplumsal adalet ekseninde de ele alınması gereken bir mesele olarak yer edinmektedir.

Göç olgusunun sonucu olarak çeşitli topluluklar ötekileştirmenin farklı türlerine maruz kalabilmektedir. Göç hareketleri, ötekileştirmenin yeni bir biçimini oluşturmakta ve özellikle çoğunluk dünya ülkelerinden gelen bireylerin kültürel uyum sağlayamayacakları ve ulusal bütünlüğü tehdit edecekleri düşüncesiyle bir tehdit olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu algı, farklı diller, dinler ve kültürel yapılar taşıyan toplulukların bir arada yaşama deneyimlerini klasik ırkçılıktan yeni ırkçılık anlayışına taşımıştır. Tarihsel olarak ırkçılık daha çok kalıtsal özelliklere dayalı bir üstünlük iddiasıyla şekillenmişken günümüzde kültürel ırkçılık ve etnosentrizm gibi sosyal dışlayıcı tutumlarla daha karmaşık bir yapı kazanmıştır. Bu dönüşüm, ırkçılık kavramının, sadece biyolojik farklılıkları öne çıkaran bir anlayıştan kültürel ve sosyal dışlamaya dayanan daha geniş bir davranış yelpazesine evrilmesine neden olmaktadır (Funke, 2001). Zenofobi, daha geniş bir davranış yelpazesi olarak günümüzde göçmen topluluklar ve ev sahibi toplum üyeleri arasında adil ve barışçıl bir yaşam koşulunun önünde bir engel olarak durmaktadır.

Zenofobi

Göç hareketlerinin sonucunda yerinden edilmiş bireylerin ihtiyaçları ve yaşadıkları acılardan çok, kimlikleri üzerinden yapılan tartışmalar dikkat çekmektedir. Kimlik temelli negatif söylemler, göçmenlerin ana vatanlarında herhangi bir sorun yokken veya bu

sorunlara dair hiçbir endişe ve kaygı taşımadan yalnızca onları kabul eden ev sahibi ülkelere yıkım getirmek üzere yer değiştirdikleri algısıyla düşman ötekiler olarak çerçevelendirilmelerine neden olmaktadır (Alca, 2022). Bu tür bir çerçevelendirmenin en belirgin etkileri ise genellikle zenofobi üzerinden kendini göstermektedir.

Zenofobi kavramının ilk olarak bir gazete haberinde “yabancılar karşı duyulan korku ve nefretin her zaman akıl dışı olduğuna dair bir iddia ile” kullanıldığı belirtilmektedir (Yakushko, 2018). Bu doğrultuda zenofobi, yabancı olduğu düşünülen kişilere yönelik mantıksız, sebepsiz korku ve nefretin psikolojik yansıması olarak kavramsallaştırılmıştır (Reynolds, Falger & Vine, 1987). Zenofobi, vatandaş olmayan gruplara karşı özellikle onların kökeni ve milliyeti üzerinden şekillenen ayrımcı uygulamaları ifade etmekte (Crush & Ramachandran, 2009), toplumların yabancı olarak algıladıkları gruplara karşı geliştirdikleri duygusal, davranışsal ve düşünsel bir ön yargı şeklinde tanımlanmaktadır (Yahushko, 2009). Benzer bir tanım Rydgren (2004) tarafından yapılmış, zenofobi, yabancılar yönelik korku, nefret, önyargı, öfke gibi duyguları içeren duygusal, tutumsal veya davranışsal bir önyargı olarak değerlendirilmiştir. Zenofobi, bir kişinin kendi sosyal grubu, ulusu veya ülkesi dışındaki herhangi birine ve herhangi bir şeye karşı yaşadığı aşırı korku, hoşlanmama ve hatta düşmanlık olarak ele alınmaktadır (Philippas, 2014). Söz konusu açıklamalar dikkate alındığında zenofobinin yalnızca bireysel tutumlarla sınırlı olmadığı toplumsal ve kurumsal düzeyde belirli grupların dışlanmasına ve haklarının kısıtlanmasına neden olan ayrımcı politika ve pratikleri de içerdiği görülmektedir. Öte yandan zenofobi, yalnızca yabancı olana yönelik bir korku ya da olumsuz tutumdan ibaret olmayıp daha geniş bir yelpazede duygusal ve zihinsel bir önyargıyı içermektedir.

Zenofobiyi yalnızca etimolojik olarak yabancı korkusu şeklinde ele almak eksik bir yaklaşım olacaktır. Çünkü zenofobi, değer yargıları, inançlar ve önyargıları içeren çok daha geniş bir olgudur. Nyamnjoh (2006) zenofobiyi, diğerlerine karşı hissedilen yoğun antipati, korku veya nefret olarak tanımlamış, Canetti-Nisim vd. (2006) ise bunu yabancılar karşı gözle görülür bir düşmanlık

olarak ele almıştır. Hjrem (1998) zenofobi, bireylerin veya grupların kendilerinden ya da ait oldukları gruptan farklı olarak algıladıkları bireylere veya gruplara karşı olumsuz tutumları ve korkuları şeklinde yorumlamıştır. Grup içindeki bireylerin sosyoekonomik statüleri, kültürleri, kimlikleri ve değerleri açısından grup dışındakileri sorun olarak konumlandırmalarından kaynaklanan düşmanca tutumlar, zenofobi olarak değerlendirilmiştir (Canetti-Nisim vd., 2006). Benzer görüş Adler (2008) tarafından dile getirilmiş, zenofobi genel bir farklılık korkusu, diğer kültürlerden, ülkelerden insanlara karşı duyulan yoğun bir rahatsızlık veya kendi kültüründekilerden farklı görünen, konuşan, giyinen ve davranan insanlara karşı gösterilen düşmanlık ve hoşgörüsüzlük olarak tanımlanmıştır. Zenofobiyle ilgili tanımlamalarda yabancıların bireye zarar verebileceği ve onlara güvenilemeyeceği şeklinde bir korku öne çıkmakta, aynı zamanda aşağılama ve nefret duygularının da hakim olduğu görülmektedir (Van Der Veer vd., 2013). Nitekim Bozdağ ve Kocatürk (2017) zenofobi, işe vuruk bir şekilde yabancı olarak değerlendirilen bireylere veya göçmenlere karşı yoğun korku, nefret ve aşağılama olarak ele almıştır.

Zenofobi, belirli etnik gruplara ya da diğer etnik grupların tamamına karşı olumsuz ve karamsar görüşler olarak ele alan Ferreol ve Jucquois (2005) zenofobinin üç temel özelliğini vurgulamaktadır. İlk özellik, yabancı, ev sahibi ülke ve etnik grup için bir tehlike ve tehdit oluşturduğuna dair duyulan korkudur. İkinci olarak bu korkuya ve tehdide karşı çeşitli siyasi, hukuki ve toplumsal eğilimlerle direniş gösterme iradesi bulunmaktadır. Üçüncü özellik ise kademeli bir istila hissi veya demografik dengenin bozulacağına dair duyulan korkudur. Bu üç özellik, zenofobinin toplumsal düzeyde nasıl şekillendiğini ve farklı düzeylerdeki etkileşimleri nasıl yönlendirebileceğini göstermektedir. Adler'e (2008) göre de modern çok kültürlü toplumlarda zenofobi, göçmen grupların farklı yaşam tarzlarını, kültürel veya dini değer sistemlerini reddetme, toplumun göçmenler tarafından tutulma korkusunu ve artan ekonomik rekabetin refah algısına yönelik tehdit olarak görülmesini içermektedir.

Türkiye’de Zenofobi

Lean (2015) Batı toplumlarının geçmişten günümüze kadar ulusal kimliklerinin bir parçası olarak kabul etmedikleri gruplarla çatışma yaşadığını ve bu çatışmaların temelinde yabancılara karşı duyulan yoğun korku ve nefretin, yani zenofobinin yer aldığını ifade etmiştir. Zenofobi, günümüzde Avrupa ve ABD'nin yanı sıra Çin, Yeni Zelanda, Orta Afrika ve Güney Afrika Cumhuriyeti gibi birçok ülkede belirgin bir şekilde etkisini göstermektedir (Karataş & Güzel, 2020).

Türkiye'de zenofobi, özellikle Suriye'deki iç savaşın ardından Türkiye'ye sığınma talebinde bulunan Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarının kabulüyle birlikte belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Önceleri genellikle bireysel ve yerel düzeyde sınırlı kalan zenofobik söylemler, Suriyelilerin Türkiye'ye göç etmesiyle birlikte ulusal düzeyde daha geniş bir kesime yayılmaya başlamıştır (Karataş & Güzel, 2020). Bu süreç, toplumsal düzeyde ötekileştirme ve zenofobinin güçlenmesine zemin hazırlamış, özellikle medyanın ve siyasi söylemlerin etkisiyle göçmenlere karşı olumsuz tutumlar geniş toplum kesimlerinde daha yaygın bir hâle gelmiştir. Suriyelilerin Türkiye'ye kabulü sonrasında bu olumsuz söylemler, daha önce yerel ve dar bir çevrede ifade bulan duyguların, ulusal çapta kabul görmesi ve toplumsal normlara entegre edilmesiyle ciddi bir dönüşüm geçirmiştir. Bu durum, göçmenlere yönelik önyargıların ve dışlayıcı tutumların derinleşmesine, dolayısıyla toplumsal kutuplaşmanın artmasına yol açmıştır.

Zenofobi, farklı şekillerde kendini gösterebilmekle birlikte en yaygın dışa vurumlarından biri, olumsuz söylemlerin yaygın bir şekilde kullanılmasıdır. Göçmenlere yönelik olumsuz söylemler, günümüzde pek çok ülkede geniş bir yayılım göstermekte ve toplumsal algıyı biçimlendiren önemli bir etken haline gelmektedir. Batı medyasındaki bu söylemler, genellikle "Onlar farklıdır", "Uyum sağlamazlar", "Olumsuz eylemlerde yer alırlar" ve "Sosyal/ekonomik menfaatlerimizi tehdit ederler" şeklinde dört ana kategoriye ayrılmıştır (Boztepe, 2017). Bu olumsuz söylemler,

Türkiye'de de benzer bir biçimde geniş bir yaygınlık kazanmıştır (Alca, 2022). Alca'nın (2022) belirttiği üzere ana akım medyada Suriyeli göçmenlerin bayram tatillerinde ülkelerine gidip dönüşleri ya da yaşça büyük erkeklerle evlendirilen küçük kızların dramları sıklıkla gündeme getirilirken sosyal medyada ise göçmen oldukları iddia edilen genç erkeklerin parklarda ve plajlarda eğlenirken çekilmiş, zaman ve yer bilgisi olmayan görüntüler paylaşılarak göçmenlere dair olumsuz bir algı yaratılmaktadır. Bu tür içerikler, sadece göçmenlere yönelik önyargıları pekiştirmekle kalmayıp toplumsal kutuplaşmayı da derinleştirerek farklı gruplar arasında güvensizliğin ve düşmanlığın artmasına yol açmaktadır.

Türkiye'de zenofobinin göstergeleri ve sonuçlarına ilişkin farklı alanlarda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bazıları sıralanmakta ve bulguları yorumlanmaktadır.

Afgan öğrencilerle ilgili yapılan bir araştırmada Türkiye'de maruz kaldıkları önyargı, sosyal dışlama, ayrımcılık, zenofobi ve hatta ırkçı davranışların, bu bireylerin algısında yaygın bir sorun olarak yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle Afgan öğrencilerin Türk vatandaşı akranları tarafından bu tür olumsuz yaklaşımlara daha sık maruz kaldığı vurgulanmaktadır (Çiçek & Eser, 2025). Bu bulgu, göçmen bireylerin sosyal entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmektedir. Karataş ve Güzel'in (2020) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada zenofobi düzeylerini etkileyen çeşitli faktörler incelenmiştir. Bulgular, kadın öğrencilerin, ilahiyat fakültesinde öğrenim görenlerin, ailesi Karadeniz Bölgesi'nde yaşayanların ve yabancı uyruklu bireylerle sosyal temas kurmuş olanların zenofobi düzeylerinin anlamlı şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum, bireylerin sosyo-kültürel çevrelerinin ve temas deneyimlerinin, yabancılara yönelik tutumlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal hizmet öğrencileriyle yapılan çalışmalar da zenofobi düzeyini etkileyen değişkenlere ışık tutmaktadır. Sungur-Koç, Küçükşen ve Kırloğlu'nun (2024) araştırmasında, toplumsal ilgi ve

insani değerlerin zenofobiye azalttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Kırılıoğlu ve Gencer'in (2020) sosyal hizmet oğrencileriyle geręekleřtirdięi bir başka çalışmada oğrencilere göçmen ve sığınmacılara ilişkin verilen lisans derslerinin, Suriyelilere yönelik algılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, eğitim programlarının zenofobiyle mücadelede önemli bir araç olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde zyurt ve mmet (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada okul psikolojik danışmanlarının özgecilik, zenofobi ve duygusal mesafe düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, toplumsal ilgi, insani değerler, sosyal etkileşim ve özgeciliğin zenofobi üzerindeki etkilerini açıklamada önemli ipuçları sağlamaktadır.

Öztürk'n (2020) gençlerin zenofobik tutumlarını etkileyen sosyo-demografik faktörlere odaklandığı çalışmasında zenofobi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bekarların evlilere, lise mezunlarının ilköğretim mezunlarına, alt gelir grubundakilerin ise st gelir grubundakilere kıyasla daha yüksek zenofobi düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireylerin ekonomik ve sosyal statülerinin, yabancılara yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir.

Zenofobi ile ilgili olarak sağlık alanında yürütülen araştırma sonuçları dikkate değer veriler sunmaktadır. Yekeler ve şahin'in (2021) araştırmasına göre oğrencilerin %78,1'inin yaşadığı bölgede göçmen bulunduğu ancak %18,2'sinin göçmenlerden korktuğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların %84,1'i göçmenleri "geçici misafir", "lkesiz kalan" ve "zulme uğrayan din kardeşi" olarak olumlu bir çerçevede değerlendirirken %15,7'si göçmenlere yönelik olumsuz görüşler paylaşmıştır. Bununla birlikte oğrencilerin %71,5'i göçmenlerin sağlık hizmetlerine olan yükü artırdığını, %58,2'si eradike edilmiş hastalıkların yeniden ortaya çıkmasına neden olduklarını, %58'i aile planlamasına önem vermediklerini, %38,1'i aşılamayı önemsemediklerini ve %28,8'i cinsel yolla bulaşan hastalıkların yayılmasını artırdıklarını belirtmiştir. Paklacı, Kaya-Aydoğdu ve ren'in (2023) alışmasında yoğun bakım

hemşirelerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile COVID-19 ilişkili zenofobi düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hemşirelerin çocuk sayısı arttıkça zenofobi düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bozdağ'ın (2021) çalışması milliyetçilik ve ırkçılığın yabancı düşmanlığını besleyen temel faktörler arasında yer aldığını ayrıca COVID-19 pandemisi sürecinde medyada kullanılan söylemler ve politikacıların tutumlarının da zenofobik eğilimleri güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Aker ve Aydın-Kartal'ın (2023) çalışması Türkiye'de yaşayan göçmenlere yönelik zenofobik tutumları incelemiş ve ebelerin zenofobi düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Medeni durum, çocuk sahibi olma, çalışma yılı ve çalışma şekli gibi değişkenlerin zenofobi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Durat ve Tarsuslu'nun (2022) hemşirelik ve ebelik öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sağlık hizmeti sunarken orta düzeyde kültürel duyarlılığa ve düşük düzeyde zenofobik tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Çalışma kültürel duyarlılık (farklılıklara saygı duyma, etkileşimde özgüven ve zevk alma) ile zenofobi arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu çalışmalar zenofobinin, bireylerin sosyo-demografik özellikleri, eğitim düzeyleri, kültürel duyarlılıkları ve çevresel faktörlerden (ör. medya ve politik söylemler) etkilendiğini göstermektedir.

Zenofobiyle ilgili genel olarak toplum üyeleriyle yürütülen araştırmalar incelendiğinde Şimşek, Dağ ve Ersoy'un (2024) araştırma bulguları dikkat çekmektedir. Türkiye'de 2020 ve 2022 yılları arasında yaşanan sosyal ve ekonomik şartlara bağlı olarak zenofobi düzeyindeki değişimi ortaya çıkartmayı amaçlayan Şimşek, Dağ ve Ersoy (2024) araştırma sonucunda 2020'de ve 2022'de gerçekleştirilen iki farklı ölçümde zenofobi düzeyinin arttığını belirlemiştir.

Araştırmalar yerel halkın yabancı bireylere karşı duyduğu olumsuz tutumları farklı açılardan incelemiştir. Baş ve Çamur'un (2024) araştırmasında katılımcıların çoğunluğunun yabancı bireyleri, ülke ekonomisini olumsuz etkileyen ve nüfus kalabalığına

yol açan etkenler olarak gördüğü ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, medyada yer alan haberlerin etkisiyle yabancıların toplumdaki suçların artışıındaki temel faktör olduğunu düşünmektedir. Diğer katılımcılar ise yabancı uyruklu bireylerle kurdukları iyi ilişkiler sayesinde onlara karşı daha olumlu düşünceler geliştirmiştir (Baş & Çamur, 2024). Bir diğer araştırma da yerel halkın yabancılara karşı beslediği düşmanca tutumların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin genel olarak kadınların erkeklerden, bekârların evlilerden, gençlerin diğer yaş gruplarından ve eğitim düzeyi düşük olanların, eğitim düzeyi yüksek olanlardan daha fazla zenofobik tutum sergilediği görülmüştür (Kaldık, 2021). Ocaklı ve Avaner'in (2024) araştırmasında katılımcıların, düzensiz göçmenleri suç oranlarının artışı ile ilişkilendirdiği ve onlarla etkileşim kurmaktan çekindikleri belirlenmiştir. Düzensiz göçmenlere yönelik zenofobi ve suç korkusunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadınların erkeklere oranla daha fazla tehdit algısı taşıdığı ve gençlerin bu konuda daha fazla korku duyduğu saptanmıştır. Ayrıca gelir durumunun, düzensiz göçmenlere yönelik tehdit algısı ve suç korkusu üzerinde etkili olduğu ve düşük gelirli kişilerin, düzensiz göçmenlere yönelik daha fazla tehdit algısı taşıdığı belirlenmiştir. Türk, Ervüz ve Ervüz'ün (2024) çalışmasında ise katılımcıların yüksek düzeyde zenofobi ve tehdit algısına sahip oldukları bulunmuş, bu tutumların ekonomik, güvenlik, çevresel ve kültürel tehdit algıları ile güçlü bir şekilde ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların Suriyelilere yönelik ekonomik, güvenlik ve kültürel tehdit algılarının, zenofobi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı gözlemlenmiştir.

Başka bir araştırma, temas sıklığının kültürel tehdit algısı aracılığıyla zenofobi üzerindeki dolaylı etkisini incelemiş ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı şekilde sosyal baskınlık eğiliminin kültürel tehdit algısı üzerinden zenofobiye etkisinin de dolaylı olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, temas sıklığının artması ve sosyal baskınlık yöneliminin azalmasıyla algılanan kültürel tehdidin azaldığını ve dolayısıyla zenofobik tutumların zayıfladığını

göstermektedir (Sarıdağ & Eser, 2023a). Aka ve Tapan'ın (2024) araştırmasında ise dini tutumlar ile zenofobi arasındaki ilişki incelenmiş ve dini inançların derecesinin, zenofobi düzeylerini belirlemede tek başına belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip bireyler ile yüksek gelir ve eğitim düzeyine sahip bireylerin zenofobi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Padır ve Erdur-Baker (2023) tarafından yapılan bir başka araştırma, Suriyeli göçmenlere yönelik zenofobik tutumlarda erkek olmanın, lise ve daha düşük eğitim düzeyine sahip olmanın, düşük sosyoekonomik düzeyin ve 46 yaş ve üzeri olmanın önemli bir rol oynadığını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada ise kültürlerarası iletişim kaygısı ile zenofobi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş ve kültürlerarası iletişim kaygısının zenofobi üzerinde güçlendirici bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadınların iletişim kaygısı ve zenofobi algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, bu ilişkinin cinsiyetin düzenleyici etkisiyle daha belirgin hale geldiği görülmüştür (Erdem & Akcaoglu-Erdem, 2023). Son olarak Ege bölgesinin bir ilinde yapılan araştırmada Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının geçici koruma statüsündeki Suriyelilere yönelik tutumları incelenmiştir. Bu çalışmada Millet İttifakı seçmenlerinin, Cumhur İttifakı seçmenlerine kıyasla daha güçlü zenofobik tutumlar, sosyal baskınlık eğilimleri ve kültürel tehdit algılarına sahip olduğu ancak temas sıklıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca etnik kimlik açısından kendini Türk olarak tanımlayanların Kürt olarak tanımlayanlara göre daha yüksek zenofobik tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Dini kimlik bağlamında ise zenofobi ve diğer tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Sarıdağ & Eser, 2023b). Söz konusu araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde zenofobinin çeşitli demografik ve sosyal değişkenlere bağlı olarak şekillendiği ve bu tutumların, toplumsal ve kültürel faktörlerle ilişkili olarak farklılık gösterdiği ortaya konmaktadır.

Zenofobiyle ilgili bir diğer çalışma grubu ölçek geliştirme ve uyarlamaya yöneliktir. Zenofobi alanında Türkiye'deki ölçek

çalışmalarına bakıldığında ilk ölçek geliştirme araştırmasının Bozdağ ve Kocatürk (2017) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bozdağ ve Kocatürk (2017) iki farklı örnekleme yürüttükleri araştırmalarında sonuç olarak 18 maddeden oluşan üç faktörlü (korku, nefret ve aşağılama) bir ölçek elde etmiştir. Bir diğer ölçek geliştirme çalışması ise sağlık alanında gerçekleştirilmiştir. Tekin, Arık ve Arıkan (2024) sağlık hizmeti sunumunda zenofobi (XHCD) ölçeğini geliştirerek geçerlilik ve güvenilirliğini test etmiş, sonuç olarak ölçeğin Türkiye’de geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Özkan, Doğruer ve Uzun (2023) tarafından gerçekleştirilen bir başka ölçek geliştirme çalışmasında ise araştırmacılar bireylerin zenofobik eğilimlerini ölçmek üzere iki faktörlü (tehdit algısı ve kaçınma) 19 maddelik bir ölçek elde etmişlerdir. Ölçek geliştirme çalışmalarının yanı sıra bir de ölçek uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda Van Der Veer vd. (2011) tarafından geliştirilen korku temelli zenofobi ölçeği, iki farklı çalışmada biri Özmete, Yıldırım ve Duru (2018) tarafından diğeri ise Özer ve Akbaşı (2022) tarafından olmak üzere Türkçeye uyarlanmıştır.

Zenofobiyle mücadele

Suriyeli göçmenler, son on beş yıl boyunca Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve politik gündemini önemli ölçüde şekillendiren bir grup olmuştur. Türkiye dünya genelindeki en büyük göçmen nüfusunu barındıran ülkelerden biri olarak bu durumun çeşitli boyutlarıyla başa çıkmak zorunda kalmıştır. Suriyeli göçmenlerin sayıca çoğunlukta olması, hem toplumsal yapıyı hem de kamu politikalarını derinden etkilemiştir. Özellikle Suriyeli göçmenlerin ülkeye girişinin ani ve beklenmedik bir şekilde artması, ev sahibi toplum ile göçmen topluluğu arasında çeşitli gerilimlerin ve çatışmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu gerilimler, yalnızca ekonomik ve kaynak paylaşımı meseleleriyle sınırlı kalmamış aynı zamanda kültürel, sosyal ve güvenlik endişeleriyle de bağlantılı olarak toplumsal uyum sürecini zorlaştırmıştır. Uygur vd. (2024) Suriyeli göçmenler ile ev sahibi topluluklar arasındaki bu

gerilimlerin, hem bireysel düzeyde hem de gruplar arası ilişkilerde önemli bir çatışma kaynağı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, göçmen kabulünün ve entegrasyon politikalarının, toplumsal barış ve uyum açısından stratejik bir şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yolu ise alanyazındaki araştırma bulgularını dikkate almaktan geçmektedir.

Uygur vd.'nin (2024) yürüttüğü araştırma çok kültürlülüğün Suriyeli göçmenlere yönelik sosyal mesafeyi olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu ilişkinin, olumlu ve olumsuz duygular aracılığıyla şekillendiği tespit edilmiştir. Araştırma çok kültürlülüğün zenofobiye olumsuz yönde öngördüğünü ve bu süreçte olumlu ve olumsuz duyguların aracılık rolü oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca Suriyeli göçmenlere karşı daha yüksek sosyal mesafeye sahip katılımcıların, daha düşük sosyal mesafeye sahip olanlara kıyasla daha kötü gruplararası temas deneyimlerine sahip oldukları ve dış grup tehdidi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, çok kültürlülük ve olumlu duyguların, önyargı ve zenofobinin yoğun olduğu bağlamlarda düşük sosyal mesafe ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Sonuçlar, çok kültürlü toplumlarda sosyal uyum için zenofobiye azaltmaya yönelik politikaların önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Birçok araştırmada Türkiye'deki yetişkinler arasında Suriyelilere yönelik tutumları etkileyen çeşitli faktörler incelemiştir. Bunlardan biri olarak Çalışkan-Sari ve Yalçinkaya-Alkar (2023) tarafından yapılan bir çalışmada nitel sosyal temas, kültürlerarası hassasiyet ve gruplararası kaygının, yerel toplumun Suriyelilere karşı tutumlarını öngördüğü bulunmuştur. Özellikle Türk yerel toplumunda yakın sosyal temas ve kültürlerarası hassasiyet arttıkça gruplararası kaygının azaldığı ve Suriyelilere karşı daha olumlu tutumların geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyetin Suriyelilere yönelik tutum üzerinde belirgin bir fark yaratmadığı ancak kadınların erkeklere göre daha yüksek kültürlerarası hassasiyete sahip olduğu vurgulanmıştır. Diğer bir çalışmada ise Sarıdağ ve Eser (2023a) temas sıklığının, kültürel tehdit algısı aracılığıyla zenofobi üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğunu

tespit etmiştir. Benzer şekilde sosyal üstünlük eğilimlerinin de kültürel tehdit aracılığıyla zenofobi üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, yerel halkın özellikle kültürel tehdit algıları ve sosyal teması dayalı olarak göçmenler ve yabancı gruplara karşı daha güçlü önyargılar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Hem sosyal temasın sıklığı hem de kültürlerarası hassasiyet, Suriyelilere karşı tutumların şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmalar sosyal etkileşim ve kültürel farkındalık düzeylerinin, toplumsal ilişkilerdeki gerilimleri hafifletmeye ve çok kültürlülüğü teşvik etmeye yönelik stratejik müdahaleler olduğunu göstermektedir.

Zenofobiyle mücadelede çokkültürlü yaklaşımın etkileri ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü yaklaşım, toplumların diğer gruplara yönelik geliştirdikleri etnosentrik, stereotipik ve zenofobik düşünce kalıplarını değiştirmeye yönelik en temel ve köklü adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, bireyler ve toplumlar arasında var olan dil, kültür ve kimlik farklılıklarının birer tehdit unsuru olarak algılanması yerine zenginlik ve çeşitlilik olarak kabul edilmesini teşvik etmektedir. Böyle bir düşünce modelinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, yalnızca mevcut sosyal gerilimleri azaltmakla kalmayıp gelecekte yaşanabilecek kültürel çatışma ve savaş risklerine karşı önleyici bir rol de oynamaktadır. Aynı zamanda dünya genelinde artan küresel sorunlarla etkili bir şekilde mücadele edebilmek için farklılıkları bir arada barış içinde yaşama amacı doğrultusunda birleştiren kolektif bir bilinç oluşturma çabasını da desteklemektedir (Ateş & Aytekin, 2022). Bu bağlamda çokkültürlü yaklaşımın yaygınlaşması, hem toplumsal uyumun sağlanmasında hem de küresel dayanışmanın inşasında stratejik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu modelin benimsenmesi, yalnızca yerel toplulukların değil tüm insanlığın ortak geleceği açısından da kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Göç, yalnızca demografik bir değişim değil aynı zamanda göçmenlerin karşılaştığı sosyo-kültürel ve sosyo-politik zorlukları

da beraberinde getiren karmaşık bir olgudur. Göçmenler, kültürel aidiyetlerinden dolayı ötekileştirme ve ayrımcılığa uğramakta bu durum da sosyal entegrasyonlarını zorlaştırmaktadır. Özellikle ev sahibi ülkelerde göçü ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda teşvik eden politikalar, zamanla sınırlayıcı hale gelmiş ve göçmenlerin haklarına erişimini engelleyen bir çerçeve oluşturmuştur. Bu süreç, kültürel ırkçılık ve zenofobi gibi dışlayıcı tutumları besleyerek toplumsal uyumu engellemektedir. Göç, bu bağlamda yalnızca bireylerin yer değiştirmesi olarak değil aynı zamanda evrensel insan hakları ve toplumsal adalet açısından da ele alınması gereken önemli bir mesele olarak öne çıkmaktadır.

Göç hareketlerinin getirdiği kimlik temelli tartışmalar, özellikle göçmenlerin ötekileştirilmesi ve yabancı olarak algılanmaları üzerinden şekillenen zenofobiye yol açmaktadır. Zenofobi, yalnızca bireysel bir korku ve önyargı değil aynı zamanda toplumsal ve kurumsal düzeyde göçmenlerin dışlanmasına ve haklarının kısıtlanmasına neden olan ayrımcı bir olgudur. Göçmenlerin farklı kültürel, dini ve sosyoekonomik kimlikleri, özellikle ev sahibi toplumlar tarafından tehdit olarak algılanmakta bu durum da grup dışı bireylere karşı hoşgörüsüzlük, nefret ve düşmanlık duygularını pekiştirmektedir. Zenofobi, bu süreçte sadece bireysel önyargıları değil demografik değişim ve kültürel uyum gibi toplumsal endişeleri de içeren karmaşık bir olgudur. Bu bağlamda, göçmenlerin entegrasyonu ve toplumsal uyum süreçlerinin sağlanabilmesi için zenofobinin toplumsal düzeyde nasıl şekillendiği ve bu süreçlerin nasıl yönetileceği üzerine daha derinlemesine analizler yapılması gerekmektedir.

Zenofobi, küresel düzeyde birçok toplumda etkisini gösteren önemli bir sosyal olgudur. Özellikle Türkiye’de, Suriyeli göçmenlerin kabulüyle birlikte artan zenofobi, toplumsal kutuplaşmayı derinleştirerek bireyler arasındaki güvensizlik ve düşmanlığı artırmıştır. Araştırmalar zenofobinin bireylerin sosyo-demografik özelliklerinden, eğitim düzeylerinden ve kültürel duyarlılıklarından büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca medya ve politik söylemler, bu olumsuz tutumların

yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim programları ve sosyal etkileşimlerin zenofobi ile mücadelede olumlu etkiler yarattığına dair bulgular da mevcuttur. Bu bağlamda zenofobiyi azaltmak ve toplumsal uyumu sağlamak için farkındalık yaratma, eğitim ve pozitif sosyal etkileşimlere dayalı politikaların güçlendirilmesi önemlidir.

Özetle Suriyeli göçmenlerin Türkiye'deki varlığı, toplumsal, ekonomik ve kültürel yapıyı derinden etkilemiş ve bu durum, göçmen kabulü ve entegrasyonu konusunda stratejik yaklaşımlar geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Araştırmalar Suriyelilerle ev sahibi toplum arasında yaşanan gerilimlerin, çok kültürlülük, sosyal temas ve kültürlerarası hassasiyet gibi faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Özellikle çok kültürlü bir yaklaşımın benimsenmesi, toplumsal uyumu teşvik etmek ve zenofobi ile mücadele etmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, yalnızca mevcut gerilimlerin çözülmesinde değil gelecekteki kültürel çatışmaların önlenmesinde ve küresel dayanışmanın sağlanmasında da etkili bir strateji sunmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal barış ve uyumun sağlanabilmesi için kültürel farkındalık ve sosyal etkileşimin artırılması gerektiği dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Adler, M. A. (2008). Xenophobia. In R. T. Schaefer (Ed.), *Encyclopedia of race, ethnicity and society* (pp. 1419-1420). Thousand Oaks: Sage Publications

Aka, M. & Tapan, M. G. (2024). The relationship between religious attitudes and xenophobia: Evidence from Türkiye. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 8(3), 322-341.

Aker, S. & Kartal, Y. A. (2023). Ebelerin Türkiye’de yaşayan göçmen ve sığınmacılara yönelik zenofobi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7(3), 208-222.

Alca, D. (2022). Refugee crisis in the grip of orientalism and self-orientalism. *Trends in Business and Economics*, 36(2), 215-223.

Ateş, E. & Aytekin, H. (2022). Küreselleşme sürecinde yaşanan dilsel ve kültürel değişimler ve topluma yönelik etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 397-407.

Baş, B., & Çamur, G. (2024). Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığı (zenofobi) konusundaki deneyimlerine ilişkin bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2134-2154.

Bozdağ, F. (2021). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri: zenofobik eğilimler ve sonuçları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 537-550.

Bozdağ, F., & Kocatürk, M. (2017). Zenofobi ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(52), 615-620.

Boztepe, V. (2017). Televizyon haberlerinde Suriyeli mültecilerin temsili. *İlef Dergisi*, 4(1), 91–122.

Canetti-Nisim, D., Halperin, E., Hobfoll, S. E., & Johnson, R. E. (2006). *Xenophobia towards Palestinian citizens of Israel among Russian immigrants in Israel: Heightened by failure to make*

gains in a new democratic society. Helen Kellogg Institute for International Studies.

Crush, J., & Ramachandran, S. (2009). *International Migration and Human Development*. Human development research paper, 47.

Çalışkan-Sari, A. & Yalçinkaya-Alkar, Ö. (2023). Mediator role of intergroup anxiety in relationship between the social contact, intercultural sensitivity and attitudes towards Syrians among Turkish local society. *International Migration*, 61(4), 257-271

Çiçek, A. & Eser, H., B. (2025). Afgan öğrencilerin algıladıkları sosyal dışlanma, ayrımcılık ve ırkçılığın Türk kamu diplomasisine etkileri: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi örnekleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(1), 17 – 40.

Durat, G., & Tarsuslu, B. (2022). The relationships between nursing and midwifery students' cultural sensitivity and xenophobia. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 38(1), 11-20.

Erdem, A. T., & Akcaoglu-Erdem, Ö. (2023). Kùltùrlerarası iletişim kaygısının zenofobiye etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolù: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneğı. İnönü Üniversitesi İletişim Fakùltesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 8(2), 32-51.

Ferreol, G., & Jucquois, G. (2005). *Dictionarul alteritatii si al relatiilor interculturale*. Iasi: Polirom, 367.

Funke, H. (2001, September). *Europe at the threshold: Fairness or fortress? Racism, public policy and anti-racist concepts*. In Documento presentado ante la Conferencia sobre Racismo y Políticas Públicas del Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (Vol. 3).

Gölcü, A. & Aydın Varol, F. B. (2018). Yükselen bir trend olarak İslamofobi endüstrisi: Amerikan medyasına yönelik

araştırmaların bir panoraması. *Journal of Media and Religion Studies*, 1(1), 73-88.

Hjerm, M. (1998). National identities, national pride and xenophobia: A comparison of four Western countries. *Acta Sociologica*, 41(4), 335-347.

Kaldık, B. (2021). Uluslararası göç bağlamında sığınmacılara yönelik yabancı düşmanlığının incelenmesi: Türkiye’de zenofobi üzerine bir uygulama. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 69-96.

Karataş, Z. & Güzel, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 500-523.

Kırlioğlu, M., & Gencer, T. E. (2020). Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet dersinin sosyal hizmet öğrencilerinin Suriyelilere yönelik algısına etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1127-1152.

Lean, N. (2015). *İslamofobi endüstrisi*. Ankara: DİB Yayınları.

Nyamnjoh F. B. (2006). *Insiders & outsiders: Citizenship & xenophobia in contemporary Southern Africa*. London: Zed Books.

Ocaklı, L. ve Avaner, T. (2023). Kent güvenliği ve düzensiz göç üzerine bir değerlendirme: İzmir’de zenofobi ve suç korkusu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 1504-1529.

Özer, A. & Akbasli, S. (2022). Adaptation of a cross-national measure of fear-based xenophobia to Turkish culture. *Current Psychology*, 41(9), 6386-6394.

Özkan, A. M., Doğruer, A., Uzun, N. B. (2023). *Zenofobi (Yabancı Düşmanlığı) ölçeğinin geliştirilmesi*. D. Sulusworo (Ed), AICMES 3rd International Conference on Interdisciplinary Middle East Studies içinde (s. 116-130). Academy Global Publishing House.

Özmete, E., Yıldırım, H., & Duru, S. (2018). Yabancı düşmanlığı (zenofobi) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 191-209.

Öztürk, M. (2020). Gençlerin Suriyelilere yönelik yabancı düşmanlığına (zenofobi) etki eden sosyodemografik faktörler. *TurkishStudies -Social*, 15(1), 559-576.

Özyurt, S., & Ümmet, D. (2022). Okul psikolojik danışmanlarında özgecilik ile zenofobi arasındaki ilişkide mültecilere karşı duygusal mesafenin aracı rolü. *Afet Ve Risk Dergisi*, 5(1), 31-45.

Padır, M. A. ve Erdur-Baker, Ö. (2023). Syrian refugees and xenophobia: The role of gender, education, perceived economic income, and age. *Erzincan University Journal of Faculty Education*, 25(1), 162-169.

Paklacı, E., Aydoğdu, E. K., & Ören, B.(2023). Pandemi sonrası yoğun bakım hemşirelerinde Covid-19 stres düzeyinin belirlenmesi. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 27(3), 138-146.

Philippas, D. (2014). *Xenophobia*. Michalos A.C. (eds) Encyclopedia of quality of life and well-being research. Springer, Dordrecht.

Reynolds, V., Falger, V., ve Vine, I. (1987). *The sociobiology of ethnocentrism: Evolutionary dimensions of xenophobia, discrimination, racism and nationalism*. Athens: University of Georgia Press.

Rydgren, J. (2004). TheLogic of xenophobia. *Rationality and Society*, 16, 123-148.

Sarıdağ, S., & Eser, H. B. (2023a). Gruplar arası temas, sosyal baskınlık yönelimi ve zenofobi arasındaki ilişkide algılanan tehdidin rolü İzmir Konak örneği. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 10(1), 418-445.

Sarıdağ, S., & Eser, H. B. (2023b). Sosyal baskınlık yönelimi, tehdit algısı, gruplararası temas ve zenofobik tutumların siyasal eğilim, etnik ve dini kimlikler ile ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(38), 687-701.

Sungur-Koç, A., Küçükşen, K., & Kırlioğlu, M. (2024). Effect of Social Work Students' Human Values, Social Interest, and Attitudes Towards Syrians on Xenophobia. *İçtimaiyat*, 8(1), 249-260.

Şimşek, R., Dağ, A., & Ersoy, A. F. (2022). 2020 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilen iki ölçümde değişen şartlara bağlı olarak yabancı düşmanlığı hakkında nicel bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(4), 3326-3340.

Tekin Ö. F., Arık E., Arıkan, İ. (2024). Development of the xenophobia in healthcare delivery (XHCD) scale. *ESTUDAM Public Health Journal*, 9(2), 92-102.

Türk, A., Ervüz, C., & Ervüz, F. (2024). Suriyelilere yönelik tehdit algısının yabancı düşmanlığına (zenofobi) etkisi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 34(1), 167-176.

Uygur, M. R., Eser, H. B., Çoksın, S., & Sarıdağ, S. (2024). Multiculturalism, social distance, and xenophobia among non-WEIRD individuals toward Syrian refugees: positive and negative emotions as moderators. *Current Psychology*, 1-13.

Van der Veer, K., Ommundsen, R., Yakushko, O., Higler, L., Woelders, S., & Hagen, K. A. (2013). Psychometrically and qualitatively validating a cross-national cumulative measure of fear-based xenophobia. *Quality & Quantity*, 47, 1429-1444.

Yakushko, O. (2009). Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes toward immigrants. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 36-66.

Yakushko, O. (2018). *Modern-day xenophobia: Critical historical and theoretical perspectives on the roots of anti-immigrant prejudice*. USA: Springer.

Yardıml, M. (2023) İrkçılık ve zenofobiden İslamofobiye: İstila miti ve İslamlaşma miti arasında göçmen algısı. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 188-200.

Yekeler, B., & Şahin, M. (2021). Göçmenlerin ölkemizdeki sağlık yüküne etkisi ve göçmenlere bakış açısı: Sağlık personeli aday örneği. *Gümüştane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 98-104.

BÖLÜM VIII

Genel Bir Bakış Açısıyla Sağlık Alanında Zenofobi

Faruk BOZDAĞ¹

Giriş

Zenofobi, kişinin kendi sosyal grubu, ulusu veya ülkesi dışındaki herhangi bir bireye veya topluluğa karşı aşırı bir korku, nefret ve kızgınlık hissetmesi olarak ele alınmaktadır (Baratedi vd., 2024). Bu olgu, kıt kaynaklara yönelik rekabetin yarattığı hayal kırıklığı ve saldırganlık ile tetiklenebilmekte zamanla etiketleme, ayrımcılık ve insanlıktan çıkarma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle zenofobinin farklı sosyal sınıflar ve yabancılar üzerindeki etkisi, bireysel düzeyden toplumsal düzeye kadar geniş bir yelpazede hissedilmektedir.

Yüzyıllardır varlığını sürdüren zenofobi, günümüzde yalnızca bireyler arasında değil çeşitli işletmeler, akademi ve endüstri kuruluşları gibi birçok sektörlerde de etkisini göstermektedir. Önceki araştırmalar, zenofobinin hem kuruluşlar hem de çalışanlar için yıkıcı etkileri olduğunu ortaya koymuştur

¹ Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-9862-2697, faruk_bozdogan@outlook.com

(Baratedi vd., 2024). Bu durum, sosyal uyumun bozulmasına ve toplumda artan çatışmalara yol açmaktadır.

Göçmenler, zenofobi ve ayrımcılığa maruz kalan gruplar arasında yer almaktadır. Bu durum, özellikle sağlık hizmetlerine erişimde ciddi eşitsizlikler doğurmaktadır. Göçmen karşıtı politikalar ve zenofobik tutumlar, dezavantajlı grupların temel sağlık hizmetlerinden yararlanmasını engellemektedir (Espinoza-Kulick, 2021). Ayrıca, zenofobiye veya fiziksel ve mental saldırılara maruz kalan göçmenler, sağlık hizmetlerine başvurmaktan çekinmekte ve bu da sağlık sorunlarının artmasına ve iyileşme süreçlerinin gecikmesine neden olmaktadır (Msabah, 2022).

Göçmenlerin sağlık durumları, yalnızca varış yerlerindeki koşullarla değil aynı zamanda göç öncesi ve göç sırasında yaşadıkları olumsuz deneyimlerle de şekillenmektedir. Kötü sanitasyon, temiz suya erişim eksikliği vb. gibi sorunlar, göçmenler için sağlık risklerini artırmaktadır. Ancak birçok ülkenin sağlık politikalarının göçmenlerin ihtiyaçlarını gerektirdiği gibi dikkate almaması, bu grupların sağlık hizmetlerine erişimini daha da zorlaştırmaktadır (Msabah, 2022).

Zenofobi, toplumsal dışlanma ve ayrımcılığı pekiştirerek sağlık hizmetlerine erişimde daha geniş çaplı eşitsizliklere neden olmaktadır. Irkçılık, zenofobi ve ayrımcılık, özellikle dezavantajlı grupların sağlık hizmetlerinde daha ciddi olumsuz etkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Devakumar vd., 2022). Sağlık eşitsizlikleri, bu grupların yalnızca fiziksel sağlıklarını değil aynı zamanda ruhsal ve sosyal iyi oluşlarını da olumsuz etkilemektedir. Tüm bu zorluklara rağmen göçmenler genellikle daha iyi bir yaşam ve refah arayışına umutla sarılmaktadır. Bu süreçte göçmenler için daha kapsayıcı politikaların ve stratejilerin benimsenmesi, toplumsal eşitlik ve uyumun sağlanmasında kritik bir öneme sahiptir (Msabah, 2022). Bunu sağlama noktasında zenofobinin doğasını anlamak, farklı bağlamlarda zenofobinin etkilerini gözden geçirmek ve zenofobiyle mücadele için etkin adımlar üretmek önemli bir yer tutmaktadır.

Zenofobi ve medikal zenofobi

Zenofobi ve medikal zenofobi, göçmenler gibi dezavantajlı grupların karşılaştığı ayrımcı tutum ve uygulamaları açıklamak için kullanılan kavramlardır. Zenofobi, yerel halkın göçmenlere yönelik bilişsel ve duygusal perspektiflerini şekillendiren bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, göçmenlerin yerel halk tarafından yabancılar veya işgalciler olarak algılanmasına, yaşam tarzlarına yönelik bir tehdit olarak görülmesine ve dolayısıyla toplumda göçmenlere karşı önyargılı politika ve uygulamaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Miller, 2018; Yakushko, 2018). Bir başka ifadeyle zenofobi, göçmenlere yönelik yoğun korku, nefret ve aşağılama olarak ele alınmaktadır (Bozdağ & Kocatürk, 2017).

Medikal zenofobi, zenofobik tutumların sağlık alanında tezahür eden bir biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Göçmenlerin yaşadığı damgalama ve ayrımcılık, sağlık hizmetlerine erişimlerini ciddi şekilde kısıtlayabilmektedir. Bu durum, kimlik belgelerinin gerekliliği, yanlış mali sınıflandırma, takdir yetkisine dayalı sağlık hizmeti sağlanması, tedavinin reddedilmesi ve hatta ön saflarda çalışan sağlık personelinin göçmenlere hakaret etmesi veya açıkça ayrımcılık yapması gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Janine, 2021; White & Rispel, 2021). Medikal zenofobi, göçmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını daha da kötüleştiren bir eşitsizlik kaynağıdır ve sağlık hizmetlerinin tarafsız ve kapsayıcı bir şekilde sunulmasını engellemektedir.

Dünyada sağlık alanında zenofobi

Birleşmiş Milletler Evrensel Sağlık Kapsamının (UHC), kapsayıcılık ilkesine rağmen göçmenlerin ev sahibi ülkelerin sağlık sistemlerine entegrasyonu belirsizliğini korumakta ve çeşitli tartışmalara konu olmaktadır (White & Rispel, 2021). Bu durum, özellikle Avrupa genelinde yaygın olan ırkçılık, zenofobi ve ayrımcı sağlık politikaları ile daha da karmaşık bir hale gelmektedir (Stevens vd., 2024). Avrupa’da, göçmenlere duyarlı sağlık hizmetlerinin

geliştirilmesi, son 20 yılı aşkın süredir birçok girişim ve akademik tartışmanın odak noktası olmuştur. Ancak bu konuda sürdürülebilir ve kapsamlı uygulamalar açısından sınırlı bir ilerleme sağlanmıştır (Savas vd., 2024). Ayrıca Avrupa sağlık sektöründe çalışan AB kökenli olmayan personelin varlığına rağmen bu bireyler de sıklıkla ırkçılık ve ayrımcılıkla karşılaşmaktadır (Bernardotti, Dhaliwal, & Perocco, 2007). Bu durum, yalnızca göçmenlerin değil göçmen sağlık çalışanlarının da sosyal ve profesyonel yaşamlarında ciddi zorluklarla mücadele etmesine neden olmaktadır. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde de ırkçılık, zenofobi ve diğer hoşgörüsüzlük biçimlerinin yeniden artış göstermesi, toplumda medikal zenofobinin etkilerini açıkça gözler önüne sermektedir (Smedley, 2019). Avrupa ve ABD'nin yanı sıra dünya genelinde birçok farklı ülkede medikal zenofobinin etkileri gözlemlenmektedir. Bu olgu, hem göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimini kısıtlamakta hem de toplumların eşitlik ve kapsayıcılık ideallerine ulaşmasını engellemektedir. Medikal zenofobiye karşı kapsamlı ve etkili çözümler üretilmesi, küresel sağlık eşitliğinin sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır.

Göçmenler, sağlık hizmetlerine erişimlerinde sıklıkla ayrımcılık ve damgalama ile karşılaşmaktadır. Medikal zenofobi, bu ayrımcılığın temel bir unsuru olarak göze çarpmakta ve göçmenlerin sağlık hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanmasını engellemektedir. Sağlık çalışanlarının önyargıları ve sistematik engeller, göçmenlerin sağlık durumunu olumsuz bir şekilde etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Crush & Tawodzera, 2014). Araştırmalar, göçmenlerin sağlık çalışanlarıyla karşılaştıklarında dil engelleri, dokümantasyon eksikliği ve ayrımcı uygulamalar gibi zorluklarla mücadele ettiklerini göstermektedir. Zenofobi, etnik hakaretler, duyarsız yorumlar ve tedavi reddi gibi ayrımcı uygulamalarda somutlaşarak, sağlık hizmetlerinin sunumunda eşitsizliklere katkıda bulunmaktadır (Zihindula vd., 2017). Göçmenler, sağlık çalışanlarının belgesiz göçmenlere hizmet sunma konusundaki isteksizliğin, onların savunmasızlıklarını artırdığını ve kronik sağlık sorunlarını daha da kötüleştirdiğini

belirtmektedir. Ayrıca göçmenler, ayrımcılık, profesyonel hizmet sunumunda yetersizlik, hizmetler için ödeme yapabilecek finansal kapasite eksikliği ve sağlık arama alternatiflerini sınırlayan dokümantasyon eksikliği gibi çok boyutlu zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Chirau vd., 2024). Bu tür zorluklar, yalnızca sağlık hizmetlerine erişimin önünde engeller yaratmakla kalmamakta aynı zamanda göçmenlerin genel sağlık durumlarının da kötüleşmesine yol açmaktadır.

Amerika’da, Afrika kökenli bireylerin deneyimlediği ırk ayrımcılığı, sağlık hizmetlerinin kalitesini doğrudan etkilemekte ve bu durum toplumsal eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Ayrımcılık, sadece Amerika ile sınırlı kalmayıp dünya genelinde sağlık hizmetlerine erişimi zora sokmakta ve sağlık hizmetlerinin kalitesini düşürmektedir. Özellikle kadınlar, bu ayrımcılığa daha fazla maruz kalmakta ve sağlık hizmetlerine ulaşmada daha büyük engellerle karşılaşmaktadır. Amerika’daki Afrika kökenli nüfusun karşılaştığı ırk ayrımcılığı, sağlık hizmetlerine erişimde etnik eşitsizliklere yol açmakta, bu eşitsizlikler de sağlık sistemindeki yapısal sorunlarla birleşerek daha da derinleşmektedir (Pino vd., 2020). Latin Amerika bağlamında yapılan bir meta-sentez çalışması göçmenler ile sağlık hizmeti sağlayıcıları arasındaki deneyimleri incelemekte, bu grupların sağlık sisteminde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmektedir. Kültürel farklılıklar, dil engelleri ve karşılıklı anlayış eksiklikleri, sağlık hizmeti sağlayıcılarının bu gruplarla etkili bir şekilde çalışmasını zorlaştırmakta ve bu durum, bakım kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Göçmenler, sağlık hizmetlerine erişimde ayrımcılık, erişim sorunları ve zenofobi gibi çeşitli engellerle karşılaşmakta, bu da onların sağlık durumlarını daha da kötüleştirmektedir. Çalışma, bu zorlukların aşılabilmesi için sağlık politikalarının daha kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Barreto vd., 2024).

İngiltere hükümetinin kemer sıkma politikaları çerçevesinde adalet ve tutumluluk gerekçesiyle yurtdışından gelen ziyaretçilere sunulan ücretsiz sağlık hizmetlerinin kapsamı giderek daraltılmıştır. Ancak yeni sistemin getirdiği ek bürokratik yük ve bunun sonucunda

ortaya çıkan maliyetler ile kamu sağlığı üzerindeki olumsuz etkiler, tasarruf edilen miktarları aşmıştır. Düşmanca ortam politikalarının uygulanması, hem bireyler hem de sağlık sistemi için yüksek maliyetler doğurmuş, bu durum göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimdeki engelleri artırarak acil durumlarda sağlık sonuçlarının kötüleşmesine ve genel sağlık hizmetlerinin kalitesinin düşmesine yol açmıştır (Shahvisi, 2019).

Hollanda’da yapılan bir araştırmada kadınların erkeklere kıyasla sağlık hizmetlerinde ayrımcılığa uğrama olasılığının 2.31 kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan göçmenlerin çoğunluğunu Fas ve Türkiye kökenli bireyler oluşturmuştur. Göçmenlerin sağlık hizmetlerinde yaşadıkları ayrımcılıkla ilgili belirlenen altı ana tema, açık ayrımcılık, önyargı, ciddiye alınmama, ayrımcı davranış, dil engelleri ve ağrının kültürel kökene atfedilmesi olarak sıralanmıştır. Araştırma, bazı katılımcıların, giysileri ve dini inançlarının göçmen kimlikleriyle ilişkilendirilmesi nedeniyle ayrımcılık deneyimlerinin artığını bildirdiğini ortaya koymaktadır (Zemouri vd., 2024). Bu bulgular, göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimde yaşadıkları engellerin, yalnızca sistematik değil aynı zamanda kültürel ve toplumsal faktörlerden kaynaklandığını ve sağlık hizmetlerinin eşitlikçi bir şekilde sunulabilmesi için bu engellerin aşılması gerektiğini göstermektedir.

Güney Afrika ve Cape Town’da göçmenler, sağlık ve acil bakım hizmetlerinden faydalanma hakkına sahip olmalarına rağmen sağlık hizmeti sağlayıcıları, hizmet alabilmeleri için geçerli belgelerin (güncel izinler) sunulmasını talep etmektedir. Belgesiz göçmenlerin, özellikle eksik belgeler veya aşamalı gerçekleşme kavramı nedeniyle sağlık hizmetlerinden yararlanmakta güçlük çekmeleri, devletin anayasaya uygun bir şekilde tedavi sağlama kapasitesinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, sağlık hizmeti sağlayıcılarını, bazıları ölümcül hastalıklarla karşılaşan hastaları tedavi etme konusunda imkansız bir duruma sokmaktadır (Alfaro-Velcamp, 2017).

Malezya’da göçmen işçilerin sağlık hizmetlerine erişimi sıklıkla engellenmektedir. Sağlık sektörünün kontrolü dışındaki bir dizi engel, göçmen işçilerin sağlık hizmetlerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu engeller arasında maliyetler ve finansal kısıtlamalar, geçerli pasaport ve çalışma izinleri gibi yasal belgelerin gerekliliği, dil engelleri, ayrımcılık ve zenofobi, fiziksel erişilebilirlik sorunları ve işverenle ilgili sorunlar yer almaktadır (Loganathan vd., 2019).

Medikal zenofobinin etkilediği önemli dezavantajlı gruplardan biri de çocuk göçmenlerdir. Çocuk göçmenler, göç süreçlerinin doğal bir sonucu olarak ev sahibi ülkelerde karşılaştıkları zorluklarla birlikte artan sağlık ihtiyaçlarıyla ön plana çıkmaktadır. Bu çocukların sağlık gereksinimlerini karşılamak, ev sahibi devletlerin sorumluluğundadır. Ancak Avrupa genelinde özellikle son yıllarda artan ayrımcı, düşmanca ve kısıtlayıcı göç politikaları ve uygulamaları, bu gereksinimlere etkili bir şekilde yanıt verilmesini zorlaştırmaktadır (Stevens vd., 2024). Bu bağlamda, ırkçılık, zenofobi ve ayrımcılığın çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri önemli araştırma konularından biri olmuştur. Irkçılık, zenofobi ve ayrımcılık, çocukların yaşamlarının her aşamasında kötü sağlık sonuçlarına yol açabilmekte ve bu etkiler, yalnızca bireysel sağlıkları değil aynı zamanda nesiller arası sağlık eşitsizliklerini de derinleştirebilmektedir. Çocuklar, doğrudan şiddet ve istismarın yanı sıra sağlık hizmetlerine ve diğer temel hizmetlere erişim kısıtlamaları yoluyla da olumsuz etkilenebilmektedir. Bu sağlık etkileri arasında psikolojik stres, depresyon, yetersiz beslenme, astım, hem kısa hem de uzun vadeli sağlık sorunları ve bazı durumlarda artan ölüm oranları yer almaktadır (Devakumar vd., 2023). Bu unsurlar, çocuk göçmenlerin sağlığı üzerinde kalıcı olumsuz etkiler bırakabilmekte ve sağlık sistemlerinin bu çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimde karşılaştıkları ayrımcılık ve medikal zenofobi, küresel sağlık eşitliğini engelleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve diğer bölgelerde göçmenlerin sağlık hizmetlerinden eşit şekilde yararlanmasını engelleyen etnik ayrımcılık, dil engelleri, yasal belgelerle ilgili zorluklar ve kültürel önyargılar yaygındır. Bu durum, yalnızca göçmenlerin sağlık durumlarını kötüleştirmekle kalmayıp sağlık çalışanları ve hizmet sağlayıcıları için de ciddi profesyonel ve sosyal zorluklara yol açmaktadır. Özellikle kadınlar, çocuklar ve belgesiz göçmenler gibi dezavantajlı gruplar, sağlık hizmetlerine erişimde daha fazla engel ile karşılaşmaktadır. Kültürel duyarlılığı artırmak ve sağlık politikalarını daha kapsayıcı hale getirmek medikal zenofobiyi aşmak ve eşitlikçi sağlık hizmetleri sunmak için önemli bir adım olacaktır. Göçmenlerin sağlık ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmek, yalnızca bireysel sağlıklarını iyileştirmekle kalmayıp toplumların genel sağlık seviyesini yükseltmeye de katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de sağlık alanında zenofobi

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar, medikal zenofobinin göçmen hastaların sağlıkları üzerindeki olumsuz etkilerini açıkça ortaya koymuştur. Başaran ve Sayılıgil (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, hekimlerin göçmenlere sağlık hizmeti sunma konusunda isteksiz oldukları, bu bireylere sağlık hizmetlerinin ücretsiz sunulmaması ve ayrı bir şekilde verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişiminin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının erişimini olumsuz yönde etkilediğini, göçmenlerin sağlıkta şiddeti artıracağını ve halk sağlığı sorunlarını derinleştireceğini düşündükleri, genel olarak ise zenofobi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Köse-Tosunöz ve Öztürk-Çopur (2024) tarafından yapılan başka bir çalışmada hemşirelerin zenofobi düzeylerinin yüksek olduğu ve katılımcıların yaklaşık yarısının yabancı hastalara bakmak istemediği bulunmuştur. Çetin ve Savaş (2023) tarafından yürütülen bir başka araştırmada da hemşirelerin benzer şekilde yüksek zenofobi düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular,

sağlık çalışanlarının göçmenlere karşı sahip oldukları olumsuz tutumların, sağlık hizmetlerinin erişilebilirliği ve kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ve bu durumun göçmenlerin sağlık hizmetlerine ulaşmada karşılaştıkları engelleri artırdığını göstermektedir.

İç Anadolu bölgesinin bir ilinde yapılan bir araştırmada hekimlerin zenofobi düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan hekimlerin %34,3'ü, kendilerine göçmenlere sağlık hizmeti sunma hakkı verilmesi durumunda bu hizmeti sunmak istemeyeceklerini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu göçmenlere sağlık hizmetlerinin ücretsiz sunulmaması ve bu hizmetlerin ayrı birimlerde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişiminin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının erişimini olumsuz yönde etkileyebileceği ve çocuk sayısının sınırlandırılması gerektiği düşüncesini dile getirmiştir. Araştırma bulguları, göçmenlerin sağlık hizmetlerinde şiddet ve halk sağlığı sorunlarını artıracağına yönelik endişeleri de ortaya koymaktadır. Başaran ve Saylıgil (2022) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, hekimlerin zenofobiye dayalı tutumlarının sağlık hizmetlerine erişimi ve kalitesini nasıl etkileyebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır.

Köse-Tosunöz ve Öztürk-Çopur'un (2024) gerçekleştirdiği çalışmada hemşirelerin yabancı hastalarla ilgili tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre hemşirelerin yaklaşık yarısı yabancı uyruklu hastalara bakım sunmayı istememektedir. Hemşirelerin yüksek düzeyde zenofobiye sahip oldukları ve aynı zamanda orta düzeyde bir etnosentrizm eğilimleri taşıdıkları görülmüştür. Etnosentrizm, bireylerin kendi kültürlerini diğer kültürlerden üstün görme eğilimidir ve bu eğilim hemşireler arasında belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir. Çalışmada ayrıca hemşirelerin etnosentrizm ve zenofobi düzeyleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle etnosentrik tutumların artışıyla birlikte zenofobinin de arttığı görülmüştür. Bu bulgu, sağlık çalışanlarının, özellikle de hemşirelerin, kültürel çeşitliliğe ve farklı milliyetlere karşı duyarlılıklarının, profesyonel tutum ve

davranışlarını nasıl şekillendirebileceğini anlamak açısından önemlidir. Hemşirelerin bu tür tutumlar taşıması, hem hasta bakımının kalitesini etkileyebilir hem de sağlık hizmetlerinin evrensel ve ayrımcılığa karşı duyarlı bir şekilde sunulmasını engelleyebilir.

Hemşirelik öğrencileri arasında cinsiyetin prososyal davranış eğilimleri ve zenofobi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin prososyal davranış eğilimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan erkek öğrencilerin zenofobi düzeyleri, kadınların zenofobi düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan analizde prososyal davranış eğilimleri ile zenofobi düzeyleri arasında zayıf bir negatif korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu, prososyal davranışların artışıyla birlikte zenofobi düzeylerinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Korkmaz-Aslan & Sönmezer-Öcal, 2023). Benzer bir diğer araştırmada sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin artmasıyla zenofobi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Uluslararası öğrencilerle bir arada olmak zenofobi düzeyini düşürmüştür. Son sınıf öğrencilerinin ve göçle ilgili ders alanların zenofobi düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadınların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır (Kucuksen & Arat, 2024). Bu bulgular, cinsiyetin, davranışsal eğilimlerin ve sosyal sorumluluğun, özellikle hemşirelik gibi sağlık alanındaki profesyonellerin yabancı bireylere yönelik tutumlarını şekillendiren önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sağlık alanında çalışan bireylerin, farklı kültürel arka planlara sahip hastalarla etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi büyük bir öneme sahiptir. Bu beceri, sağlık hizmetlerinin kalitesini artırmak ve hasta memnuniyetini sağlamak açısından kritik bir faktördür. Yapılan araştırmalar, sağlık çalışanı olmayı hedefleyen öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinin arttıkça, zenofobi eğilimlerinin azaldığını ortaya koymuştur. Özellikle düşük kültürlerarası farkındalık ve etkililik düzeylerine sahip öğrencilerde

zenofobi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Güngör, Tosun & Prosen, 2021). Benzer bir araştırmada hemşirelerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin artmasıyla zenofobi düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir (Yıldız vd., 2024). Çetin ve Savaş'ın (2023) hemşirelerle yaptıkları araştırma sonucunda hemşirelerin beyin göçüne yönelik tutumlarının orta, kültürel farkındalıklarının düşük ve zenofobi tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Hemşirelere kültürlerarası farkındalık eğitimleri verilerek zenofobi tutumların azaltılabileceği ifade edilmiştir. Sağlık alanındaki öğrencilerle yapılan bir diğer araştırmada öğrencilerin zenofobi düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Kültürlerarası duyarlılığın, zenofobi düzeyi üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Yıldız vd., 2023). Bu bulgular, kültürel farkındalık eğitimlerinin, sağlık çalışanlarının zenofobi ve benzeri olumsuz tutumlarını azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini, sağlık alanındaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttıkça, zenofobi seviyelerinin azaldığını göstermektedir.

Büyük çoğunluğu kadınlardan oluşan hemşirelik öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada zenofobi düzeyinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Şehir merkezlerinde yaşayan hemşirelik öğrencilerinin kırsal alanlarda (köy ve kasaba) yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek seviyelerde zenofobi gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca göçmen bir aile üyesine sahip olan hemşirelik öğrencilerinin göçmen bir aile üyesine sahip olmayan öğrencilere oranla daha düşük düzeyde zenofobi sergiledikleri gözlemlenmiştir. Araştırma etnosentrizm ve gruplar arası sosyal temasın, öğrencilerin zenofobi düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Etnosentrizmin, öğrencilerin zenofobi düzeylerinin pozitif bir yordayıcısı olduğu, yani etnosentrizm düzeyi arttıkça zenofobinin de arttığı bulunmuştur. Öte yandan gruplar arası sosyal temasın, öğrencilerin zenofobi düzeylerinin negatif bir yordayıcısı olduğu, yani sosyal temas arttıkça zenofobinin azaldığı tespit edilmiştir (Karadaş vd., 2023). Benzer bir araştırmada, temas

hipotezine dayalı müdahalelerin hemşirelik öğrencilerinin göçmenlere yönelik önyargılarını azaltmada ve empati seviyelerini artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Temas hipotezi, farklı gruplar arasında doğrudan etkileşim ve sosyal temasın, gruplararası önyargıların azaltılmasında ve daha pozitif tutumların geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını savunur. Bu bağlamda yapılan çalışma, temas hipotezine dayalı müdahalelerin, hemşirelik öğrencilerinin göçmenlere yönelik tutumlarını iyileştirme konusunda başarılı bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Eğitim programlarına bu tür müdahalelerin dahil edilmesi, öğrencilerin kültürel farkındalık ve hassasiyet düzeylerini artırabilir ve böylece sağlık hizmetlerinde göçmenlere yönelik daha kapsayıcı ve empatik bir destek sunulmasına katkı sağlayabilir. Bu bulgular, sağlık alanında kültürel duyarlılık ve empati geliştirmeye yönelik eğitimlerin önemini vurgulamaktadır (Özaydın vd., 2021).

Özetle Türkiye’de sağlık alanında yapılan araştırmalar, sağlık çalışanlarının göçmenlere karşı geliştirdiği zenofobik tutumlarının, sağlık hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliği üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Hemşireler ve hekimler, özellikle yüksek zenofobi düzeyleri ve etnosentrizm eğilimleri ile öne çıkmakta, bu da göçmen hastaların sağlık hizmetlerine erişimini zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, kültürel farkındalık ve etkileşim düzeylerinin artmasının, zenofobik tutumların azalmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle göçmenlerle doğrudan sosyal temas kuran bireylerde önyargıların ve empati eksikliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, cinsiyet, sosyal sorumluluk ve kültürel duyarlılık gibi faktörlerin, göçmenlere yönelik tutumları şekillendiren belirleyici unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, sağlık eğitimi programlarında kültürel duyarlılığı artırıcı müdahalelerin yer almasının, hemşirelik gibi sağlık mesleklerinde çalışan bireylerin daha kapsayıcı ve empatik bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, eğitim politikalarının, sağlık çalışanlarının göçmenlere

yönelik tutumlarını iyileştirecek şekilde yeniden şekillendirilmesi, sağlık hizmetlerinin kalitesinin artırılması için kritik bir adımdır.

Sonuç

Zenofobi, yalnızca bireylerin sağlık durumlarını değil aynı zamanda ev sahibi toplumlarla entegrasyon süreçlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Zenofobiyle mücadele için temel yaklaşımlardan biri, kişisel ve toplumsal hoşgörünün geliştirilmesidir. Hoşgörü, bireylerin ve toplulukların kendilerine ve başkalarına karşı zorunlu bir sevgi duymalarını gerektirmemekle birlikte kültürlerin ve yaşam biçimlerinin gerçek çoğulculuğunun tanınmasını zorunlu kılmaktadır. Hoşgörünün teşvik edilmesi, yalnızca bireysel düzeyde değil toplumsal düzeyde de sürdürülebilir bir barış ve anlayış ortamının oluşturulmasına katkı sağlar (Hubenko vd., 2022). Bu bağlamda göçmenlerin yeni topluma uyum sağlayabilmesi, yerel toplumun tutumununa bağlıdır. Yerel toplumun gruplararası kaygıyı azaltmak ve kültürel çeşitlilik ile kültürlerarası iletişim konusunda bilinçlendirilmesi, kritik bir rol oynamaktadır. Böylece göçün olumsuz etkileri yerine olumlu yönlerine odaklanılabilir. Bu yaklaşım, toplumsal uyumun güçlendirilmesine ve göçmenlerin entegrasyon süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlar (Çalışkan-Sari & Yalçinkaya-Alkar, 2023). Elbette ki bu yaklaşımın, sosyal dışlanma kavramı çerçevesinden ele alınması önemlidir.

Sosyal dışlanma kavramsal çerçevesi, göçmenler için evrensel sağlık hizmetlerini keşfetmek amacıyla dışlanmanın yapısal itici güçlerine, eşitsiz güç ilişkileri üreten süreçlere, dışlanmayı yönlendiren politika aktörlerine ve bunların kesişim noktalarına odaklanarak önemli bir analitik araç sunmaktadır. Yetersiz yatırım, kaynak kısıtlamaları ve kamu sağlık sektörünün algılanan işlevsizlikleri, ön saflardaki sağlık çalışanlarının göçmenlere karşı dışlayıcı tutum ve davranışlarını beslemektedir (White & Rispel, 2021). Göçmenlere yönelik sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi için hükümetler ve tüm ilgili paydaşlar, sağlık sistemlerini daha misafirperver hale getirmelidir. Bu, kaliteli ve uygun fiyatlı sağlık

hizmetlerinin yanı sıra sosyal koruma hizmetlerinin sağlanmasını ve bu hizmetlerin tüm göçmenlere, hukuki statülerine bakılmaksızın sunulmasını içerir. Ayrıca sağlık sistemlerinin kültürel ve dilsel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi gerektiği gibi sağlık çalışanlarının yaygın hastalıkları ve enfeksiyonları teşhis etme ve yönetme becerilerinin geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Hükümetler ve ilgili paydaşlar, sağlık çalışanlarına göçmenlerin hakları konusunda eğitim verilmesini de sağlamalıdır (Msabah, 2022).

Irkçılık ve zenofobinin sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletmek amacıyla, yalnızca bireysel müdahalelerle sınırlı kalmayan daha geniş ve kapsamlı bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Abubakar vd.'nin (2022) belirttiği gibi mevcut sosyal, ekonomik, politik ve hukuki sistemler, ırkçılığı ve zenofobiyi sürdürmekte ve bu olumsuzlukları yeniden üretmektedir. Bu bağlamda, bu sistemlerle yüzleşmeyi amaçlayan dönüşümsel eylemler, toplumsal değişim süreçlerinde öncelikli bir yer tutmalıdır. Bu dönüşüm, topluluk temelli, çok sektörlü ve şiddetsiz eylemlerle birlikte onarıcı adalet anlayışını içermelidir. Onarıcı adalet, tarihsel olarak marjinalleşmiş gruplara adil bir şekilde tazminat sunulmasını ve toplumun bu gruplarla barışçıl bir şekilde yeniden ilişki kurmasını teşvik eder. Irkçılık ve zenofobiyle mücadelede, sadece bireysel değişimlerin değil aynı zamanda örgütsel ve toplumsal değişimlerin de devreye girmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değişimlerin sağlanabilmesi için yasama faaliyetlerinin güçlendirilmesi ve ırk eşitliği politikalarının etkin bir şekilde uygulanması kritik öneme sahiptir. Söz konusu politikaların, sadece ırkçılıkla ve zenofobiyle mücadelede değil sağlık hizmetlerine eşit erişim sağlamak adına da temel bir gereklilik olarak görülmesi gerekmektedir. Ayrıca yapılan müdahalelerin tasarımında ayrımcılığın kesitsel ve kuşaklar arası etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Irkçılık ve zenofobinin yalnızca bireyler düzeyinde değil toplumsal yapılar içinde de nesiller boyu süren etkiler yaratacağı dikkate alınmalıdır. Bu sebeple ırkçılık ve zenofobinin sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini önlemeye yönelik

müdahalelerin etkinliğinin araştırılması, gelecekteki sağlık politikaları ve müdahale stratejilerinin şekillendirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu tür araştırmalar, toplumların sağlıkla ilgili eşitsizlikleri ortadan kaldırma yolunda daha bilinçli ve hedefe yönelik adımlar atabilmesini sağlayacaktır.

Medikal zenofobiyle mücadeledeki en önemli unsurlardan biri, sağlık alanında hizmet verecek adayların eğitim süreçlerinin yeniden şekillendirilmesidir. Sağlık profesyoneli olacak bireylerin kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak yabancı hastalara eşit, ayrımcılıktan uzak ve kültürel açıdan tatmin edici sağlık hizmetleri sunabilmeleri için evrensel standartlara uygun bir eğitim alması büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda sağlık eğitimi alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve farkındalık seviyelerinin artırılması, medikal zenofobiyle mücadelede kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin, farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarını ve zenofobiye dayalı önyargılarını azaltmalarını teşvik etmek amacıyla müfredat içeriklerine kültürlerarası eğitim materyallerinin dahil edilmesi önerilmektedir (Güngör vd., 2021). Bu tür bir eğitim, yalnızca bireysel sağlık hizmeti sağlayıcılarının değil sağlık hizmetlerinin genel kalitesinin yükseltilmesine de katkı sağlayacak, böylece hem hasta hem de sağlık çalışanları arasındaki ilişkilerde daha adil ve etkili bir yaklaşımın önünü açacaktır.

Sonuç olarak medikal zenofobi, dünya genelinde göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimini sınırlayan ve sağlık hizmetlerinin kalitesini düşüren önemli bir sorundur. Birleşmiş Milletler'in evrensel sağlık kapsamı ilkesine rağmen göçmenler, özellikle Avrupa ve Amerika'da ayrımcılık, ırkçılık ve zenofobi ile karşılaşmaktadır. Göçmenler, sağlık hizmetlerine erişimlerinde dil engelleri, belgesiz göçmenlere yönelik hizmet kısıtlamaları ve sağlık çalışanlarının önyargıları gibi çok boyutlu zorluklarla mücadele etmektedir. Bu durum, sadece göçmenlerin sağlık durumlarını olumsuz etkilemekle kalmayıp sağlık sistemlerinin eşitlik ve kapsayıcılık hedeflerine ulaşmasını da engellemektedir. Ayrıca kadınlar ve çocuk göçmenler gibi özel gruplar, sağlık hizmetlerinde daha fazla ayrımcılığa uğramakta ve bu da onların sağlık

ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırmaktadır. Medikal zenofobiye karşı etkin mler geliştirilmesi, küresel sağlık eşitliğinin sağlanması için kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda sağlık politikalarının daha kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı olması olumlu yönde işlevsel sonuçlar üretecektir. Durum Türkiye açısından ele alındığında Türkiye’de sağlık çalışanları arasında medikal zenofobi düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun sağlık hizmetlerinin kalitesini ve erişilebilirliğini olumsuz etkilediği ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmalar, hemşirelerin ve hekimlerin göçmen hastalara yönelik olumsuz tutumlar sergilediklerini, bu tutumların sağlık hizmetlerinde ayrımcılığı pekiştirdiğini ve göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimini engellediğini göstermektedir. Ancak kültürel farkındalık ve etnosentrizm ile zenofobi arasındaki ilişki, eğitim süreçlerinin bu olumsuz tutumları azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle sağlık alanındaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin artıkça, zenofobi seviyelerinin azaldığı ve empati düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Ayrıca sosyal temasın ve etnik çeşitliliğe karşı duyarlılığın artması, gruplararası önyargıların azalmasında etkili olabilmektedir. Bu bağlamda sağlık alanında kültürel farkındalık eğitimlerinin ve göçmenlerle sosyal temasın artırılması, sağlık hizmetlerinin daha kapsayıcı, adil ve empatik bir şekilde sunulmasına olanak tanıyacaktır. Eğitim programlarının bu yönlere odaklanması, sağlık alışanlarının tutumlarını iyileştirerek göçmenlere yönelik daha kaliteli bir sağlık hizmeti sunulmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Abubakar, I., Gram, L., Lasoye, S., Achiume, E. T., Becares, L., Bola, G. K., ... & Devakumar, D. (2022). Confronting the consequences of racism, xenophobia, and discrimination on health and health-care systems. *The Lancet*, 400(10368), 2137-2146.

Alfaro-Velcamp, T. (2017). “Don’t send your sick here to be treated, our own people need it more”: Immigrants’ access to healthcare in South Africa. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 13(1), 53-68.

Baratedi, W. M., Malapela, R. G., & Tsimba, O. (2024). Acts of xenophobia among nurse educators: A qualitative study. *Heliyon*, 10(3). e24825

Barni, D., Cavazza, N., Russo, S., Vieno, A., & Roccato, M. (2020). Intergroup contact and prejudice toward immigrants: A multinational, multilevel test of the moderating role of individual conservative values and cultural embeddedness. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 106-117.

Barreto, M. D. S., Wolf, I., Souza, N. C. D., Buzzerio, L. F., Vieira, V. C. D. L., Figueiredo-Barbieri, M. D. C., & Marcon, S. S. (2024). Experiences of providers and immigrants/refugees with health care: a meta-synthesis of the Latin American context. *Canadian Journal of Nursing Research*, 56(2), 151-163.

Başaran, C., & Şaylıgil, Ö. (2022). Xenophobia and medicine (profession of a doctor): Can the two coexist in the 21st century?. *Acta Bioethica*, 28(1). 35-50.

Bernardotti, A., Dhaliwal, S., & Perocco, F. (2007). Confronting racism in the health services. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 13(3), 413-430.

Bozdağ, F., & Kocatürk, M. (2017). Development of Xenophobia Scale: Validity and reliability analysis. *Journal of International Social Research*, 10(52), 615-620.

Chirau, T. J., Shirinde, J., & McCrindle, C. (2024). Access to healthcare by undocumented Zimbabwean migrants in post-apartheid South Africa. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, 16(1), a4126.

Crush, J., & Tawodzera, G. (2014). Medical xenophobia and Zimbabwean migrant access to public health services in South Africa. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(4), 655-670.

Çalışkan-Sari, A. & Yalçinkaya-Alkar, Ö. (2023). Mediator role of intergroup anxiety in relationship between the social contact, intercultural sensitivity and attitudes towards Syrians among Turkish local society. *International Migration*, 61(4), 257-271

Çetin, Y., & Savaş, M. (2023). Does the cultural awareness of nurses affect brain drain and xenophobia?. *Journal of Advanced Nursing*, 79(11), 4348-4355.

Devakumar, D., Selvarajah, S., Abubakar, I., Kim, S. S., McKee, M., Sabharwal, N. S. Saini, A., Shannon, G., White, A. R., & Achime, E. T. (2022). Racism, xenophobia, discrimination, and the determination of health. *The Lancet*, 400(10368), 2097-2108.

Devakumar, D., Rajagopalan, S., Strong, K. L., Requejo, J., Diaz, T., Gram, L., ... & Dalglish, S. L. (2023). Racism, xenophobia, and discrimination: data disaggregation is a complex but crucial step to improving child health. *The Lancet*, 401(10385), 1321-1323.

Espinoza-Kulick, M. A. V. (2021). *La gente unida: Latinx immigrant and indigenous health and advocacy on California's central coast* (Publication No. 28547050) [Doctoral dissertation, Graduate Council of University of California – Santa Barbara]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Güngör, S., Tosun, B., & Prosen, M., (2021). The relationship between intercultural effectiveness and intercultural awareness and xenophobia among undergraduate nursing and vocational schools of health services students: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 107, 105104.

Hubenko, H. V., Boichenko, N. M., Piven, S. M., Kuchma, N. H., & Bondarkova, A. M. (2022). Interactive cases of bioethics and public health: by the examples of counteraction to xenophobia, discrimination and inequality. *Acta Balneologica* 1(167), 88-94.

Karadaş, M. M., Bilgin, A., Sahan, F. U., & Ozdemir, L. (2023). Determining the predictors of nursing students' xenophobic tendency toward refugees. *Nurse Education Today*, 122, 105722.

Korkmaz-Aslan, T., & Sönmezer-Öcal, H. (2023). Investigation of differences in xenophobia, prosociality level, and sociodemographic characteristics in nursing students. *Brain and Behavior*, 13(12), e3277.

Köse-Tosunöz, İ., & Öztürk-Çopur, E. (2024). The relationship between ethnocentrism and xenophobia level and predictors: A descriptive and correlational study of nurses working in two cities where refugees live intensively in Turkey. *Nursing & Health Sciences*, 26(2), e13107.

Kucuksen, K., & Arat, S. (2024). Determination of healthcare professional candidates' xenophobic attitudes and global social responsibility levels: The case of Turkey. *Journal of Human Rights and Social Work*, 9(2), 232-242.

Loganathan, T., Rui, D., Ng, C. W., & Pocock, N. S. (2019). Breaking down the barriers: Understanding migrant workers' access to healthcare in Malaysia. *PloS One*, 14(7), e0218669.

Miller, S. D. (2018). *Xenophobia toward refugees and other forced migrants* (World Refugee Council Research Paper No. 5). Centre for International Governance Innovation.

Msabah, B. A. (2022). "When are you going back to your country?": The refugee phenomenon and the complexity of healthcare services in South Africa. *Black Theology*, 20(1), 78–90.

Özaydin, T., Tanyer, D. K., & Akin, B. (2021). Promoting the attitudes of nursing students towards refugees via interventions

based on the contact hypothesis: A randomized controlled trial. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 191-199.

Pino, S. D., Gómez-Salgado, J., Domínguez-Gómez, J. A., & Ruiz-Frutos, C. (2020). People of African descent of the Americas, racial discrimination, and quality of the health services. *Sustainability*, 12(17), 6930.

Savaş, S. T., Knipper, M., Duclos, D., Sharma, E., Ugarte-Gurrutxaga, M. I., & Blanchet, K. (2024). Migrant-sensitive healthcare in Europe: Advancing health equity through accessibility, acceptability, quality, and trust. *The Lancet Regional Health–Europe*, 41(100805), 1-9.

Shahvisi, A. (2019). Austerity or xenophobia? The causes and costs of the “hostile environment” in the NHS. *Health Care Analysis*, 27(3), 202-219.

Smedley, B. D. (2019). Multilevel interventions to undo the health consequences of racism: The need for comprehensive approaches. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 25(1), 123–125.

Stevens, A. J., Boukari, Y., English, S., Kadir, A., Kumar, B. N., & Devakumar, D. (2024). Discriminatory, racist and xenophobic policies and practice against child refugees, asylum seekers and undocumented migrants in European health systems. *The Lancet Regional Health–Europe*, 41(100834), 1-14.

White, J. A., & Rispel, L. C. (2021). Policy exclusion or confusion? Perspectives on universal health coverage for migrants and refugees in South Africa. *Health Policy and Planning*, 36(8), 1292-1306.

Yakushko, O. (2018). *Modern-day xenophobia: Critical historical and theoretical perspectives on the roots of anti-immigrant prejudice*. USA: Springer.

Yıldız, M., Yildirim, M. S., Elkoca, A., Varol, E., Aydin, M. A., & Dege, G. (2023). Investigation of the relationship between

xenophobic attitude and intercultural sensitivity level in health education students. *Journal of Transcultural Nursing*, 34(3), 238-246.

Yıldız, M., Yıldırım, M. S., Elkoca, A., Sarpdağı, Y., Atay, M. E., & Dege, G. (2024). Investigation the relationship between xenophobic attitude and intercultural sensitivity level in nurses. *Archives of Psychiatric Nursing*, 48, 20-29.

Zemouri, C., Kassi, A. N., de Oñate, W. A., Çoban, G., & Kissi, A. (2024). Exploring discrimination and racism in healthcare: a qualitative phenomenology study of Dutch persons with migration backgrounds. *BMJ Open*, 14(6), e082481.

Zihindula, G., Meyer-Weitz, A., & Akintola, O. (2017). Lived experiences of Democratic Republic of Congo refugees facing medical xenophobia in Durban, South Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 52(4), 458-470.

BÖLÜM IX

Özel Yeteneklilerin Sosyal Duygusal Gelişimi ve Psikolojik Uyumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Hicran TAMKOÇ¹
Elif ETDÖĞER²
Veysel DEMİR³
Savaş AYDIN⁴
Mehmet GÜRKAN⁵

GİRİŞ

Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi ve psikolojik uyumuna ilişkin öğretmen görüşlerini göre

¹ Hicran TAMKOÇ, Psikolojik Danışman, MEB, ORCID: 0000-0003-0946-1156, hicrantamkoc@gmail.com

² Elif ETDÖĞER, Öğretmen, MEB, 0009-0003-3737-3855, 24810408005@gazi.edu.tr

³ Veysel DEMİR, Şube Müdürü, MEB, 0009-0008-5849-1291, veysel6556@hotmail.com

⁴ Savaş AYDIN, Okul Müdürü, MEB, 0009-0001-4958 6247, afyon_savas@outlook.com

⁵ Mehmet GÜRKAN, Mdr. Yrd., MEB, 0009-0006-8808-9442, mehmetgurkan23@hotmail.com

belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiş olup olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. 10 tane öğretmenin görüşüne başvurularak araştırma konusu hakkında öğretmenlerin gözünden özel yetenekli bireyler derinlemesine incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form kullanılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin çoğunluğunun akademik becerilerde çok iyi olduklarını, aşırı hassasiyet gösterebildiklerini, zaman zaman beklenmedik davranış sorunları ile karşılaştıkları, kurallara uymada bazen zorlayıcı olabildikleri, duygusal tepkileri yoğun verebildikleri gibi görüşlerini belirtmişlerdir. Özel yeteneklilerin özellikleri hakkında daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitimi ile ilgili çalışmaların MEB tarafından yaygınlaştırılması ve artırılması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Üstün Yetenek (Gifted) Kavramı

Üstün yetenek ya da dünya literatüründe yaygın olarak kullanılan şekliyle *gifted*, bireylerin yaşitlarına göre bilişsel, yaratıcı, liderlik, sanat ya da akademik performans alanlarında sıra dışı bir özellik sergilemesi anlamına gelir. Üstün yetenek, genellikle bireyin zekâsının, yeteneklerinin veya potansiyelinin normalden anlamlı derecede farklı olmasıyla tanımlanır (Renzulli, 1978; Gagné, 2004).

İlk kez Terman'ın ("Stanford-Binet Zeka Testini geliştiren psikolog) çalışmalarında öne çıkan üstün yetenek kavramı, çoğu zaman zekâ bölümü (IQ) ile ölçülmüştür. Terman, üstün yetenekli bireylerin IQ seviyelerinin 130 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir (Terman, 1925). Ancak zamanla bu bakış, daha geniş bir perspektif

alarak yaratıcılık, liderlik, sanatsal yetenek ve motivasyon gibi çeşitli boyutları da kapsamıştır.

Renzulli'nin (1978) Üç Halkalı Modeli, üstün yetenekli bireylerin üç temel özelliğe sahip olduğunu belirtir. Bunlar üstün bilişsel yetenek, yüksek düzeyde yaratıcılık, motivasyon ve azim. Bu model, özellikle üstün yetenekliliğin bir potansiyel olarak ortaya çıkması için birden fazla faktörün bir araya gelmesi gerektiğine vurgu yapar.

Gagné'nin (2004) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT), ise üstün yetenekli bireylerin doğuştan gelen yeteneklerinin uygun çevre koşulları ve eğitim aracılığıyla becerilere dönüştürülebileceğini savunur. Bu model, genetik, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşimini vurgular.

Üstün yetenekliliğin boyutları olarak bilişsel boyut; zekâ seviyesinin mantıksal düşünme, problem çözme ve soyut düşünme yetilerini kapsar. Yaratıcılık; yeni fikirler üretebilme, var olan problemleri yenilikçi yollarla çözebilme yeteneğidir. Sanatsal ve motor yetenekler; müzik, resim ya da spor gibi alanlarda gözlemlenen olağanüstü becerilerdir. Liderlik potansiyeli; organizasyon, karar alma ve etkili iletişim yeteneklerini içerir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi ve bu alandaki gelişmeler, ülkeden ülkeye farklılık gösterir ve bu durum tarihsel, kültürel, ekonomik ve politik faktörlere bağlıdır. Aşağıda ABD, Avrupa, Asya (özellikle Çin) ve Türkiye'deki üstün yetenek eğitiminin tarihsel gelişimi ve eğitim modelleri özetlenmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde üstün yetenek eğitimi, 20. yüzyılın başlarında sistematik olarak gelişmeye başladı.

LewisTerman'ın Stanford-BinetZekaTesti'ni geliştirmesi (1916), üstün yeteneklilerin belirlenmesinde önemli bir adım oldu. 1950'lerde Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliğı'nin uzay yarışında ilerlemesi (örneğin Sputnik'in fırlatılması), ABD'de yetenekli öğrencilerin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarında eğitimine daha fazla odaklanılmasına neden olduMilli Savunma Eğitim Yasası (1958), üstün yeteneklilerin eğitimi için ayrılan kaynakların artmasını sağladı. Günümüzde ABD'de üstün yetenek eğitimi, Johns Hopkins Yetenekli Gençlik Merkezi gibi kurumlar aracılığıyla desteklenmekte ve federal değil, eyalet düzeyinde düzenlenmektedir (Pfeiffer, 2013).

Avrupa'da üstün yetenek eğitimi, kültürel ve tarihsel bağlamda ABD'den farklılık gösterir. Örneğin, Almanya'da üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi 19. yüzyılda başlamış ve bu süreç özellikle bilim ve sanat alanındaki başarılarla ilişkilendirilmiştir. Avrupa Birliğı ülkeleri, 2000'li yıllarda Eğitim ve Öğretimde 2020 Stratejisi kapsamında üstün yeteneklilere yönelik daha fazla kaynak ayırmaya başlamıştır. Finlandiya gibi bazı ülkelerde eğitim sistemi tüm öğrencilerin potansiyelini maksimize etmeye odaklanırken, Birleşik Krallık gibi ülkelerde özel üstün yetenek programları bulunmaktadır (Freeman, 2010).

Asya ülkelerinde üstün yetenek eğitimi genellikle kültürel değerlerin ve akademik başarının ön planda olduğı bir bağlamda gelişmiştir. Çin, üstün yetenekliler eğitimine özellikle 1978'deki ekonomik reformlardan sonra önem vermeye başlamıştır. Örneğin, Çin'de Uzmanlaşmış liseler ve anahtar okullar modeli, üstün yeteneklileri desteklemek için kurulmuştur. Bu okullar, özellikle matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarında yetenekli

öğrencileri hedefler. Japonya ve Güney Kore gibi diğer Asya ülkelerinde de benzer şekilde yoğun rekabete dayalı sistemler bulunmaktadır (Dai&Chen, 2013).

Türkiye’de üstün yetenek eğitimi, Cumhuriyet dönemi ile birlikte daha planlı bir şekilde ele alınmaya başlamıştır. 1948 yılında Hasan Âli Yücel döneminde Maarif Kolejleri üstün yeteneklilerin eğitimi için önemli bir adım olmuştur. Daha sonra 1990'larda açılan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmeye yönelik önemli bir modeldir. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi için TÜBİTAK projeleri ve Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017) gibi politikalar uygulanmıştır (MEB, 2013).

Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş eğitim merkezleridir. BİLSEM’ler, öğrencilerin bireysel yeteneklerini en üst seviyede geliştirmek, onların sosyal, duygusal ve akademik alanlarda desteklenmesini sağlamak için özel programlar ve eğitim yöntemleri sunar. BİLSEM’e seçilen öğrenciler, genel yetenek, müzik, ve resim gibi farklı alanlarda yapılan tarama ve değerlendirmelere göre belirlenir. Bu merkezlerde öğrenciler, akademik derslerin yanı sıra yaratıcılık, problem çözme, proje geliştirme, eleştirel düşünme gibi becerileri destekleyen atölye ve etkinliklere katılır.

Üstün Yetenekliler İçin Eğitim Programları

Literatür, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını vurgular (Tomlinson, 2001). Bu programlar,

hızlandırma (*acceleration*), zenginleştirme (*enrichment*) ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerini kapsar.

Hızlandırma(Acceleration): Hızlandırma, öğrencilerin mevcut seviyelerinden daha hızlı ilerlemelerine olanak sağlayan bir stratejidir. Bu yöntem, öğrencilerin yaşlarına göre değil, akademik yeteneklerine göre daha ileri seviyelere geçmesini içerir. Örneğin, sınıf atlama, ders konularını hızlandırılmış bir şekilde işleme veya daha ileri düzeydeki kurslara katılım bu kapsamda değerlendirilebilir. Araştırmalar, hızlandırmanın yetenekli öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Colangelo, Assouline ve Gross, 2004).

Zenginleştirme (Enrichment): Zenginleştirme, öğrencilerin mevcut seviyelerine ek olarak daha fazla bilgi, beceri ve etkinlik sunarak öğrenme deneyimlerini genişletmeyi amaçlar. Bu strateji, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine olanak tanıyan projeler, problemler ve etkinlikler içerir. Zenginleştirme, özellikle yetenekli öğrencilerin motivasyonlarını artırmada ve potansiyellerini ortaya çıkarmada etkili bir yaklaşımdır (Renzulli ve Reis, 1985).

Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction): Bireyselleştirilmiş öğretim, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına, öğrenme hızına ve ilgi alanlarına uygun bir öğrenme süreci sunmayı hedefler. Bu strateji, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanır ve genellikle teknoloji destekli uygulamalarla desteklenir. Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını ve akademik başarılarının artmasını sağlar (Tomlinson, 2001).

Üstün yetenekli bireylerin eğitim süreci, yalnızca akademik başarılarının artırılmasını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerinin de desteklenmesini gerektirir. Bu süreçte ebeveynler ve öğretmenler kritik roller üstlenir.

Ebeveynlerin Rolü

Ebeveynler, çocuklarının yeteneklerini anlamalı, desteklemeli ve geliştirebilmeleri için uygun bir ortam oluşturmalıdır. Bu ortamda çocukların meraklarını ifade etmelerine ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır (Clark, 2013). Üstün yetenekli bireyler, akranlarından farklı olmanın getirdiği sosyal ve duygusal zorluklarla karşılaşabilir. Ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve gerektiğinde profesyonel destek almayı düşünebilmelidir (Silverman, 1993). Çocuğun eğitim hayatını yakından takip ederek öğretmenlerle iş birliği yapmak, eğitim sürecini güçlendirebilir. Bu, bireyin özel ihtiyaçlarının daha etkili bir şekilde karşılanmasını sağlar (Renzulli, 2005).

Öğretmenlerin Rolü

Üstün yetenekli bireyler, genellikle müfredatın standart seviyesinden daha fazlasına ihtiyaç duyar. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını ve yeteneklerini dikkate alarak farklılaştırılmış eğitim yöntemleri uygulamalıdır (Tomlinson, 2001). Öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları için rehberlik etmeli ve onları uygun kaynaklara yönlendirmelidir. Ayrıca, bu bireylerin kişisel ve akademik hedeflerine ulaşmaları için

mentorluk yapılabilir (VanTassel-Baska, 2003). Üstün yetenekli öğrenciler, akran ilişkilerinde zorlanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilmeleri için grup çalışmaları ve iş birliğini teşvik eden aktiviteler düzenleyebilir (Gagné, 2004).

Ebeveynler ve öğretmenler, üstün yetenekli bireylerin eğitiminde tamamlayıcı rollere sahiptir. Bu iş birliği, bireyin yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda sağlıklı bir kişisel ve sosyal gelişim süreci geçirmesini sağlar. Eğitim sürecinde, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirilmesi büyük önem taşır. Üstün yetenek, doğuştan gelen potansiyelin uygun çevre ve eğitim koşulları altında gelişmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Zekâ testlerinden yaratıcılık çalışmalarına kadar geniş bir yelpazede ele alınan bu kavram, bireylerin yeteneklerini fark edip desteklemek için çok boyutlu yaklaşımlar gerektirir.

Üstün yetenekli bireyler, genellikle akranlarına göre farklı ilgi alanlarına ve düşünce yapısına sahip olduklarından, sosyal çevreleriyle ilişki kurmada zorluklar yaşayabilirler. Terman (1925), üstün yetenekli çocukların sosyal beceriler açısından genellikle iyi durumda olduklarını ve liderlik özellikleri gösterebildiklerini bulmuştur. Ancak, bu bulguya rağmen, bazı araştırmalar bu bireylerin yalnızlık ve dışlanma yaşayabileceğini de göstermiştir (Cross, 2011). Üstün yetenekliler, duygu yoğunluklarının daha yüksek olabileceği "*duygusal aşırı duyarlılık*" (emotional overexcitability) gibi özellikler gösterebilirler (Piechowski, 1991). Bu durum, empati kapasitelerini artırırken, aynı zamanda stres, kaygı ve duygusal zorluklarla başa çıkmayı da karmaşık hale

getirebilir. Örneğin, Silverman (2013), üstün yetenekli bireylerin duygusal derinliklerinin onların hayal kırıklığına, kendini yetersiz hissetmeye ve hatta depresyona daha yatkın olmalarına neden olabileceğini belirtmiştir. Üstün yetenekli bireylerin psikolojik gelişimleri, çevresel faktörlerden ve kişisel özelliklerden güçlü bir şekilde etkilenir. Bu bireylerde genellikle yüksek bir başarı ihtiyacı gözlemlenir (Rimm, 2007). Ancak, bu başarı baskısı bazı durumlarda mükemmeliyetçiliğe yol açabilir ve bu da kaygıyı artırabilir (Schuler, 2000). Öte yandan, destekleyici bir aile ve öğretmen çevresi, bu bireylerin sağlıklı bir psikolojik gelişim göstermelerine yardımcı olabilir (Neihart, 2002).

Akran İlişkileri: Üstün yetenekliler, akran gruplarında dışlanma veya yanlış anlaşılma riski taşır (Robinson, 2008). Bu durum, düşük sosyal destekle birleştğinde psikolojik sıkıntılara yol açabilir.

Kimlik Gelişimi: Kimlik oluşturma sürecinde, üstün yetenekliler bazen "iki dünya arasında kalma" (ideal dünyaları ile gerçek dünya arasındaki çatışma) hissini yaşayabilirler (Gross, 2004).

Kaygı ve Stres: Yüksek beklentiler ve mükemmeliyetçilik eğilimleri, kaygı seviyelerini artırabilir (Chan, 2008).

Araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi için şu yaklaşımları önermektedir. Mentorluk programları; pozitif rol modeller, üstün yeteneklilerin kendilerini anlamalarına ve akran ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (VanTassel-Baska, 2003).Psikolojik destek; rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, üstün

yeteneklilerin stres ve kaygıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Peterson, 2006). Farklılaştırılmış eğitim; sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak için üstün yeteneklilere özel tasarlanmış eğitim programları önerilmektedir (Tomlinson, 2014).

Üstün yetenekli bireylerin psikolojisi, birçok farklı faktörden etkilenir. Bu bireylerin üstün bilişsel yetenekleri, duygusal derinlikleri ve çevresel faktörlerle olan etkileşimleri, onları diğer bireylerden farklı kılan karmaşık bir psikolojik yapı oluşturur. Bu bağlamda, mükemmeliyetçilik, aşırı hassasiyet, empati ve çevresel beklentilerin etkisi, üstün yeteneklilerin duygusal ve sosyal dünyasında önemli bir yer tutar. Üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik yaygın bir özelliktir. Bu bireyler genellikle yüksek standartlara sahip olurlar ve bu standartlar hem kendilerinden hem de çevrelerinden kaynaklanabilir. Araştırmalar, bu mükemmeliyetçiliğin iki yönlü olduğunu gösterir: Uyumlu mükemmeliyetçilik; Bireyin kendisine koyduğu yüksek hedefler, motivasyonu artırır ve başarıya götürebilir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik; Hata yapma korkusu ve çevrenin beklentilerini karşılamama kaygısı, bireyin anksiyete ve depresyon gibi sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin beklentileri, üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik baskısını artırabilir. Bu durum, bireyin kendini sürekli eleştirmesine ve "asla yeterli değilim" hissine kapılmasına yol açabilir (Flett&Hewitt, 2002).

Üstün yetenekliler, genellikle duygusal ve duygusal olarak daha hassas bir yapıya sahiptir. Bu bireyler, çevrelerinden gelen eleştirilere, duygusal mesajlara ve hatta çevresel uyarıcılara

(örneğin, gürültü, ışık) diğer bireylerden daha fazla tepki verebilirler. Bu durum, bireyin empati becerileriyle birleştiğinde, çevresindeki olaylara daha derinlemesine anlam yüklemesine neden olabilir (Piechowski, 1997). Ancak, aşırı hassasiyetin olumsuz yönleri de vardır. Eleştirilere karşı aşırı duyarlı olma, bireyin kendini savunmasız hissetmesine ve özgüven kaybına yol açabilir. Empati, üstün yetenekli bireylerde sıkça gözlemlenen bir özelliktir. Bu bireyler, başkalarının duygularını anlamada ve hissetmede son derece başarılıdır. Ancak bu durum, onları bazen duygusal olarak yorabilir. Örneğin, başkalarının acılarına karşı aşırı duyarlılık göstermek, bireyin kendi duygusal dengesini korumasını zorlaştırabilir (Silverman, 2013).

Empatik yapıları, üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerini de etkileyebilir. Çoğu zaman, yaşlılarından daha derin düşünen ve farklı ilgi alanlarına sahip olan bu bireyler, sosyal çevrelerinde kendilerini izole hissedebilirler. Empatik beceriler, bir yandan onların diğer insanlarla güçlü bağlar kurmasını sağlarken, diğer yandan çevrelerindeki yüzeysel ilişkilerden tatmin olmamalarına yol açabilir. Üstün yetenekli bireylerin üzerinde, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve toplumdan gelen beklentiler oldukça yüksektir. Bu bireylerden genellikle her zaman başarılı olmaları, liderlik yapmaları veya örnek bir birey olmaları beklenir. Bu beklentiler, bireyin üzerinde ağır bir baskı oluşturabilir ve kaygı bozukluklarına yol açabilir (Neihart, Reis, Robinson& Moon, 2002).

Ebeveynlerin aşırı korumacı veya yüksek standartlar koyan yaklaşımları, üstün yetenekli bireylerin bağımsızlık duygularını zayıflatabilir. Bunun yanı sıra, çevreden gelen "daha fazlasını yapabilirsin" türündeki yorumlar, bireyin sürekli olarak kendini

yetersiz hissetmesine neden olabilir. Üstün yeteneklilerin psikolojisini anlamak ve desteklemek için çevrelerindeki bireylerin dikkatli bir şekilde hareket etmeleri önemlidir. Aşağıdaki stratejiler, bu bireylerin duygusal ve sosyal dengelerini korumalarına yardımcı olabilir:

Destekleyici Ebeveynlik: Ebeveynlerin, çocuklarının potansiyelini desteklerken aynı zamanda onları koşulsuz bir şekilde sevdiğini hissettirmesi gerekir.

Mükemmeliyetçilikle Baş Etme Stratejileri: Öğretmenler ve danışmanlar, bireylere hedef belirleme, hata yapmanın doğallığı ve başarısızlıkla başa çıkma konularında rehberlik edebilir.

Duygusal Dayanıklılık Eğitimi: Duygusal hassasiyeti yönetmek için bireylerin mindfulness ve stres yönetimi teknikleri gibi beceriler geliştirmesi sağlanabilir.

Empatiyi Dengelemek: Empatik bireylerin kendi duygusal sınırlarını çizebilmeleri ve diğer insanların duygularını taşımanın sorumluluğundan kurtulmaları teşvik edilmelidir.

Üstün yetenekli bireyler, doğru bir destek sistemiyle hem kendi potansiyellerini gerçekleştirebilir hem de duygusal ve sosyal anlamda tatmin edici bir yaşam sürdürebilirler. Bu süreçte, çevrelerindeki bireylerin anlayışlı ve bilinçli bir şekilde yaklaşmaları kritik öneme sahiptir.

YÖNTEM

Nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim araştırma deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim, genellikle insan deneyimlerinin özüne

ulaşmaya çalışır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamlandırmak için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanır. Bu süreçte, araştırmacılar kendi önyargılarından arınarak fenomenin "zn" ortaya çıkarmayı hedefler (Moustakas, 1994).Olgu bilim yaklaşımının temel bileşenleri; Fenomenin Belirlenmesi: Araştırılacak olgu açık bir şekilde tanımlanır. Katılımcıların Deneyimleri: Katılımcılar, ilgili olguya ilişkin deneyimlerini anlatır. Verilerin Analizi: Betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak ortak temalar ve anlamlar ortaya çıkarılır. Fenomenin znn Ortaya Konması: Ortak deneyimler üzerinden olgunun temel özellikleri ve özü tanımlanır (Creswell, 2013).Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 10 tane gönüllü ğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun Bilsem ğretmeni olması ve özel yetenekli bireyler ile çalışmış olması kriter olarak belirlenmiştir. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form kullanılmış öğretmenlerle yüz yüze görüşme sağlanmış ve not alınarak veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılmış olup, kategorize edilerek yorumlanmıştır.

Veri toplamada kullanılan görüşme soruları sosyal gelişim, duygusal gelişim ve psikolojik uyum temalarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlere  tema kapsamında sorular yöneltilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimine ilişkin ğretmen görüşlerini belirlemek için;

Öğrencilerinizin çevresiyle ilişkilerinde karşılaştığı zorluklar hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusu yöneltmiştir.

Ö2: Öğrencilerimin akranlarına ve öğretmenlerine kendilerini ifade edebildiklerini düşünüyorum.

Ö5: Bazen anlaşılamamaktan ve aynı noktada buluşamamaktan ötürü yalnız kalabiliyorlar. Anlaşılamamak bazen öfkeye, bazen içe kapanmaya sebep olabilir.

Ö6: Akran zorbalığı (uygulama ve maruz kalma), sosyal becerilerde yetersizlik, aşırı kendine güven gibi davranışlar ve özellikler görülebilir. Çevresinin onu anlamadığı düşüncesi iletişim zorluklarına neden olabiliyor.

Ö7: Sosyal ve duygusal yönden bazıları kendisini rahat ifade ediyor fakat çoğunun karşılaştığı zorluklar var.

Ö8: Çevresinin özel yetenekli tanıldıktan sonra beklentisi değişiyor. Yapamadığı, başarılı olamadığı alanlarda akranlarına göre acımasız eleştiri alabiliyor, bu durum çocukları duygusal olarak yıpratıyor. Özgüven sarsılmasına neden olabiliyor.

Öğrencilerinizin akranları ile olan sosyal ilişkilerindeki zorlukları nasıl görüyorsunuz? Sorusu yöneltmiştir.

Ö1: Öğrencilerimin akranlarıyla sosyal iletişim becerilerinde zorluk yaşadıklarına şahit olmadım.

Ö2: Akranları ile bazen mesafeli olabiliyorlar. Ya da onlarla birlikte olmak için sessiz kalabiliyorlar. Hepsi için geçerli değil.

Ö4: Bazı öğrencilerde kontrolsüz özgüven ve bencillik gözlemliyorum.

Ö8:Kendini geri çekme, grup içinde zaman zaman dışlanma, yakınlık kurmada bazen güçlükler, mükemmeliyetçiliğe bağlı sorunlar yaşayabilirler.

Öğrencilerinizin yalnızlık veya izolasyon hissiyatını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ö2: Öğrencilerimin izolasyon hissiyatlarının olmadığını düşünüyorum. Özellikle beceri temelli etkinliklerde işbirlikli çalışmada çok başarılı olduklarını düşünüyorum.

Ö3:Bazen üzülerken (mecburen) bazen de tercihen yalnız kalabiliyorlar. Her ikisi de üzüntü hissettirebilir hatta bazen öfke.

Ö5:Kendileri gibi akranları ile aynı sosyal ortamı paylaşamaması.Veli baskısı, çocuklarını diğer akranlarından çok farklı algılamalarından kaynaklıyalnızlaştıracakları ortamlara sürüklemeleri.

Ö7:Yaşadıkları sorunlarda kendilerini geri çektiklerini ve yakınlık ya da ilişkilerini sürdürmek/korumak/geliştirmek konusunda çabalarının olmamasını doğru bulmuyorum.

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için;

Öğrencilerinizin duygusal iyi oluşunu gözlemlediğinizde, yüksek zekânın kendine özgü duygusal etkileri hakkında ne gözlemliyorsunuz?

Ö1: Bilime ilgilerinin yüksek olmalarının aksine onların duygu durumlarına da iyi geldiğini düşünüyorum.

Ö3: Sorunları daha kolay çözebilirler. Farklı seçenekleri görebilirler. Ya da algıları daha açık olduğu için kaygı, üzüntü ve öfke hissedebilirler.

Ö4: Genelde karşılaştıkları durumlarla baş edebilme becerileri yüksek olabiliyor.

Ö7: Daha hassas ve duyarlı oluyorlar.

Öğrencilerinizin duygusal tepkilerindeki yoğunluk hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu, sosyal etkileşimlerini nasıl etkiliyor? Sorusu yönelmiştir.

Ö2: Öğrencilerimin duygusal tepkilerinde yoğunluk olduğu ile ilgili deneyimim yoktur.

Ö6: Bazıları daha yoğun yaşayabilir. Yoğun yaşayanlar sosyal çevresince bazen anlaşılamayabilir ya da her seferinde anlayışlı ve olgun olması beklenebilir.

Ö7: Öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebilir bir durum. Öğrencinin ard alanı ile ilgili. İçine kapanıklık ya da dışa dönüklük. Bazı durumlarda ukalalık boyutlarında olabiliyor.

Ö8: Öfke duygusu da bazen yoğun yaşanabiliyor, bu tür zamanlarda kendilerini ve çevreyi korumadan hareket edebilirler.

Öğrencilerinizin duygusal zekâsı hakkında gözlemlediğiniz güçlü ve zayıf yönler nelerdir? Sorusu yöneltmiştir.

Ö1: Bilimsel etkinliklerin öğrencilerimi nöropsikolojik olarak sağlıklı geliştirdiğini düşünüyorum.

Ö2: Olayları ve duygularını daha yoğun hissetmeleri onları hem daha hassas hem de daha öngörülü yapabilir. Eyleme geçme ve

bir şeylere öncülük etmesini sağlayabilir. Bazen de çözüm bulamadığı ya da aynı duyguyu yaşayamadığı çevresiyle sorun yaşayabilir. Yalnızlık hissedebilirler.

Ö5: Bencillik, empati kuramama, aşırı yüceltilme, hassasiyet, duygusallık

Ö7: Empati becerileri yüksek fakat zorluklar konusunda baş etme becerileri düşük ise zorluklar yaşayabilirler.

Öğrencilerinizin bazen kendi potansiyellerine yönelik yüksek beklentiler nedeniyle stres ve kaygı yaşadıkları oluyor mu ve bu durum onlarda ne tür davranışlara sebep oluyor?

Ö1:Öğrencilerim özellikle lise giriş sınavına hazırlık senelerinde düşük düzeyde de olsa streslenebiliyorlar. Lakin bilim sanat merkezinde onlara sunulan deney yürütme becerilerinin onları rahatlattığına ve onlara iyi geldiğine şahit oluyorum.

Ö3: Evet. Ya daha çok çalışma ya da vazgeçme, kendini kapatmaya sebep olabilir.

Ö5:Etkinlikleri yapamadıklarında ağlama, küsme ya da veliye şikayetlabiliyor.

Ö8: Evet olabiliyor, kaygı düzeyleri yükseliyor, yaşam içinde zorlanıyorlar

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimi bakımından yüksek zeka seviyeleri, onların duygu durumlarını daha hassas bir şekilde hissetmelerine yol açmaktadır. Bu durumun onların duygusal davranışlarında daha duyarlı ve hassas olmalarına neden olabileceği şeklinde belirtilmiştir. Yüksek zekâyâ sahip özel yeteneklilerin, daha fazla seçenek görebilme ve problemlere daha

farklı açılardan yaklaşabilme yeteneğine sahip olmalarına rağmen, bu özellikler aynı zamanda üzüntü, tahammülsüzlük ve öfke gibi duyguların da daha yoğun yaşanmasına sebep olabileceği görüşü paylaşılmıştır. Bilinen yüksek beklentilerin, özellikle akademik hedefe yönelik baskılar, kaygı ve stres düzeylerini artırabildiği belirtilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik uyumuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için;

Öğrencilerinize aile desteğinin, sosyal ve duygusal gelişimine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir.

Ö1: Öğrencilerimin akademik gelişimlerine sunduğum desteğin ailelerce de desteklendiği durumlarda örneğin bir bildiri yayımı yapma, öğrencilerimin özgüveni ve bilime ilgisi de katlanarak artıyor.

Ö2: Kesinlikle etkiler. Anlaşıldığını, duygularını paylaşabildiğini hissetmek onlara iyi gelir. Tam tersi ise olumsuz ilişkilere sebep olabilir.

Ö5: Topluma uyumlu, mutlu ve tatmin olmuş bir kişilik oluşumunun yapı taşları oluşturuluyor.

Ö7: Anne ve babanın bakış açısı ve yaşam şeklinden etkilendiklerini düşünüyorum.

Öğrencilerinizin geleceğe yönelik beklentileri ve bu beklentilerin onların duygusal gelişimi üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?"

Ö1: Öğrencilerimize sunduğumuz kariyer planlama etkinlikleri onları geleceğe hazırlıyor. Örneğin adli tıp şenliğine katılım.

Ö2: Gerçekçi beklentiler ve ona yönelik çalışmalar daha iyi ve yeterli hissettirebilir. Gerçek dışı beklentiler ve çaba harcamamak onları hayal kırıklığına uğratabilir.

Ö4: Kaygılılar, yüksek gelecek beklentisi içerisindeler. Kendilerine yönelik beklentilerin karşılanması telaşı içerisindeler.

Ö8: Yüksek beklenti içindelerse bu onlara zarar verebiliyor. Gerçekçi beklentilere yönlendirmenin doğru olduğunu düşünüyorum. Duygusal yönden benlik saygılarını zedeleyebilir.

Öğrencilerinizin toplumun ve ailelerin onlardan sürekli başarı beklemesi nedeniyle baskı altında olduklarını düşünüyor musunuz?

Ö1: Çok düşünmüyorum açıkçası.

Ö2: Bazı öğrenciler için daha yoğun olarak evet.

Ö4: Evet.

Ö6: Farkındalıkları varsa etkilenmezler ya da kendilerini koruyabilir, bunun için çaba gösterirler. Ama farkındalıkları olmayanlar zarar görür.

Öğretmen görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin psikolojik uyumlarında aile beklentisi, öğrencinin gelecek planı ve aile ve çevrenin yüksek başarı beklentisi, onların özgüvenini etkileyebiliyor. Fazla beklenti baskıya neden olarak kaygı yaratabiliyor.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerden gelen görüşlere göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde hem güçlü yönler hem de bazı zorluklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilime olan yüksek ilgileri, merakları ve çözüm odaklı yaklaşımları güçlü yönleridir. Ancak, sosyal becerilerde bazı eksiklikler, duygusal dalgalanmalar, mükemmeliyetçilik ve yüksek beklentilerden kaynaklanan stres gibi durumlar da gözlemlenmektedir. Özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin beklentileri, üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik baskısını artırabilir. Bu durum, bireyin kendini sürekli eleştirmesine ve "asla yeterli değilim" hissine kapılmasına yol açabilir (Flett&Hewitt, 2002). Böylece öğrencilerin özgüvenlerinin etkilendiği söylenebilir. Bu bireylerden genellikle her zaman başarılı olmaları, liderlik yapmaları veya örnek bir birey olmaları beklenir. Bu beklentiler, bireyin üzerinde ağır bir baskı oluşturabilir ve kaygı bozukluklarına yol açabilir (Neihart, Reis, Robinson& Moon, 2002). Yapılan çalışma sonucu literatürü destekler şekildedir. Üstün yetenekliler, genellikle duygusal ve duygusal olarak daha hassas bir yapıya sahiptir. Bu bireyler, çevrelerinden gelen eleştirilere, duygusal mesajlara ve hatta çevresel uyarıcılara (örneğin, gürültü, ışık) diğer bireylerden daha fazla tepki verebilirler. Bu durum, bireyin empati becerileriyle birleştiğinde, çevresindeki olaylara daha derinlemesine anlam yüklemesine neden olabilir (Piechowski, 1997). Öğrencilerin aşırı hassasiyetine bağlı bazen olumlu bazen de olumsuz davranış gösterdikleri ve duygusal olarak etkilendikleri görülmektedir. Özel yetenekli bireyler; akranlarıyla ilişkilerinde bazen mesafeli olabilirler veya yalnız kalmayı tercih edebilirler. Empati kurma ve sosyal etkileşimlerde

zorluk yaşayabilirler. Duygularını yoğun bir şekilde yaşarlar ve bu durum, sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir. Mükemmeliyetçilik ve yüksek beklentiler, kaygı ve strese neden olabilir. Öğrencilerin yüksek beklentileri, başarı baskısı ve gerçekçi olmayan hedefler, duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir.

Sosyal Beceri Eğitimi Toplum içinde uyumlu yaşayabilmek için bazı görevleri ve rolleri yerine getirebilecekleri davranışları içeren eğitimler yapılabilir.

Rol Oynama: Farklı sosyal durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rol oynama etkinlikleri düzenlenebilir.

Empati Geliştirme: Başkalarının duygularını anlama ve onlarla empati kurma becerilerini geliştirmek için etkinlikler yapılabilir.

Grup Çalışmaları: İşbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmek için grup projeleri ve etkinlikler düzenlenebilir.

Duygusal Zekâ Gelişimi;

Duygu farkındalığı; Öğrencilerin kendi duygularını tanımaları ve ifade etmeleri için desteklenmelidir. Stres yönetimi; stresle başa çıkma teknikleri öğretilmelidir (nefes egzersizleri, meditasyon vb.).Mükemmeliyetçilikle mücadele; mükemmeliyetçi düşüncelerin yerini daha gerçekçi hedeflere bırakmaları sağlanmalıdır.

Geleceğe Yönelik Danışmanlık;

Kariyer planlaması; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olunmalıdır. Gerçekçi beklentiler; öğrencilerin gerçekçi beklentiler oluşturmaları ve başarısızlıklarla başa çıkmaları konusunda desteklenmelidir. Aile

katılımı: Ailelerin öğrencilerin duygusal gelişimine destek olmaları için bilgilendirme ve danışmanlık çalışmaları yapılmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim; öğrenci merkezli yaklaşım; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır. Destekleyici öğretim ortamı: Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve hatalarından ders çıkarabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Psikolojik destek; bazı öğrencilerin, daha derinlemesine psikolojik destek almasına ihtiyaç duyabileceği unutulmamalıdır. Bir psikolog veya rehberlik öğretmeni ile düzenli görüşmeler, öğrencilerin duygusal sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri, onların gelecekteki başarıları için oldukça önemlidir. Yukarıda belirtilen öneriler, öğrencilerin güçlü yönlerini koruyarak zayıf yönlerini geliştirmelerine ve daha mutlu ve başarılı bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Bu öneriler genel bir çerçeve sunmaktadır. Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğu için, bireysel değerlendirmeler ve özel eğitim planları hazırlamak önemlidir.

Akran Eğitimi: Akranların birbirlerine karşı daha anlayışlı ve destekleyici olmalarını sağlamak için akran eğitimi programları düzenlenebilir.

Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen İle İşbirliği: Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni ile yakın işbirliği içinde çalışarak, öğrencilerin duygusal durumlarını yakından takip etmek ve gerekli müdahaleleri yapmak önemlidir.

Veli Eğitimi: Velilere, çocuklarının duygusal gelişimine nasıl destek olabilecekleri konusunda eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.

Clark, B. (2013). Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage Publications.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Gifted Education in Asia: Problems and Prospects. Sense Publishers.

Freeman, J. (2010). Gifted Lives: What Happens When Gifted Children Grow Up. Routledge.

Gross, M. U. M. (2004). Exceptionally gifted children. Psychology Press.

Gross, M. U. M. (2004). Exceptionally gifted children. Routledge.

Miller, A. (2009). The drama of the gifted child. Basic Books.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological Research Methods. Sage Publications.

Neihart, M. (2007). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Gifted Child Quarterly.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon,: What do we know?* Prufrock Press.

Pfeiffer, S. I. (2013). Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices. Springer.

Pfeiffer, S. I. (2013). Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice. Routledge.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional intelligence in gifted children. In Understanding gifted children.

Rimm, S. (2007). Why bright kids get poor grades and what you can do about it. Three Rivers Press.

Roeper, A. (2006). Parenting for High Potential. National Association for Gifted Children.

Silverman, L. K. (1993). Counseling the Gifted and Talented. Love Publishing.

Silverman, L. K. (1993). Giftedness 101. Springer Publishing.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford University Press.

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners.

Webb, J. T. (2007). A Parent's Guide to Gifted Children. Great Potential Press.

Makaleler:

Chan, D. W. (2008). The positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 30(1), 81-90.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Tüzün, H. & Topçu, A. (2013). Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Türkiye'deki Durum. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(24), 69-90.

Raporlar ve Diğer Kaynaklar:

MEB (2013). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM). Retrieved from <https://bilsem.meb.gov.tr/>

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence.

BÖLÜM X

Çatışma Eylem Stilleri ve Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü¹

Kübra KAPLAN²
Sümeysra SOYSAL³

Giriş

Adler (2002), ruhsal sağlığın temelinde sağlıklı ilişkiler kurma sürecinin olduğunu belirterek insanların yaşamlarının her aşamasında iletişim kurarak ve ilişki içinde olarak sosyal varlık olduklarını vurgulamıştır. İletişimde bulunmak ve diğer insanları anlamak, insanı daha sosyal ve ilişkilerde daha etkin kılar.

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

² MEB öğretmeni, Orcid: 0000-0003-1969-9029, kubrakayrat09@gmail.com

³ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya/Türkiye, Orcid: 0000-0002-7304-1722, sumeyrasoysal@erbakan.edu.tr

Başkalarının bakış açısını görebilmek, duyabilmek ve hissedebilmek, bireyleri sosyal olarak aktif ve ilişkilerde daha başarılı hale getirir (Gençtan, 2002). Fakat diğerleriyle sürekli iletişim halinde olma zaman zaman anlaşmazlıklara da sebep olmaktadır (Taştan, 2010). İnsanlar, gündelik hayatın akışında sık sık birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimle birlikte çeşitli fikir ayrılıkları ve çeşitli uyuşmazlıklar yaşayabilmektedirler. Bu durum kişiler arası çatışmayı beraberinde getirebilmektedir ve her insanın çatışma karşısında göstermiş olduğu farklı eylem stilleri bulunmaktadır. Çatışma eylem stilleri, kişilerin çatışma yaşadıkları durumlarla baş edebilmek için yaptıkları eylemsel hareket tarzlarını sergileyen davranışlar ve tutumlar sürecidir (Karip, 2010). Yaşanılan çatışmayı çözmede çatışmanın nedenini bilmek kadar çatışmanın farkında olmak da önemlidir. Farkındalık, yerleşmiş davranış biçimlerinin ve alışlagelmiş tepkilerin otomatik pilotundan çıkmamızı sağlar ve bizi hepimizin tuzağına düşmeye meyilli olduğu tepkisel-duygusal döngülerin ötesine geçirir (Siegel & ark., 2009). Bu yüzden farkındalık davranışlarımıza yerleşmiş olan baskın çatışma eylem stilimiz hakkında bilgi sahibi olmak ve anlamak için önemlidir.

Bilinçli farkındalık, her ne yaşıyorsa yargılamadan, nezaket ve şefkatle kabul etmek ve şu anda olana dikkat etmek şeklinde tanımlanabilir (Kabat-Zinn, 2019). Bilinçli farkındalık kişiyi sürücü koltuğuna oturtur, böylece zihnin kişiyi kontrol etmesini değil kişinin zihnini kontrol etmesini sağlar (Linehan, 1993). Bilinçli farkındalığa sahip bir bireyin dikkati ne geçmişte ne de gelecekte değil, sadece o anda odaklanmıştır. Anlık deneyimler yargılanmaz veya reddedilmez; birey tamamen o anın içindedir. Bu farkındalık

hali, bireyin enerjik ve uyanık olmasını sağlar ve bu yetenek geliştirilebilir bir nitelik olarak öne çıkar. Bilinçli farkındalık geliştiren bir kişi, koşulların ötesine geçer ve yaşananları tüm berraklığıyla algılar (Germer, 2004). Bilinçli farkındalık durumu bireyi anda kalmaya teşvik ettiği için yaşanan problemler, zorlu deneyimler ve olumsuzluklarla daha kolay baş edilmesini destekleyecektir (Kabat Zinn, 2019). Bilinçli farkındalık duygusal refahı artırırken etkili çözümler bulma yeteneğini güçlendirebilir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında bilinçli farkındalık kavramının içsel ve kişilerarası bilinçli farkındalık olarak ayrıldığı görülmüştür. İçsel bilinçli farkındalık geleneksel anlamda tanımlanan kişinin kendi düşüncelerine ve bedenine odaklandığı, yaşadığı ana dikkatini verdiği farkındalıktır (Kohlenberg & ark., 2015). Kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı, kişinin kendisinin ve diğerinin duygularının farkında olması, bireylerin etkileşim içerisinde oldukları kişiyi dikkatle dinlemesi, paylaşılan duygu ve düşüncelere karşı yargılayıcı olmamasıdır (Duncan & ark., 2019) Araştırmalar kişilerarası farkındalığın karşılıklı kurulan ilişkilerde ve yaşanan olaylarda ilişki kalitesini artırdığını göstermiştir (Bögels, 2010). Bireylerin zihinsel yapılarındaki farklılık sebebiyle, aynı olay her biri tarafından farklı bir bakış açısıyla değerlendirilebilir (Erez & ark., 1995). Kişilerin karşılaştıkları zorluklara verdiği duygusal ve davranışsal tepkiler, olaylara olan bakış açılarıyla sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Sorunlarla karşılaştıklarında detaylı bir analiz yaparak problem çözme odaklı bir yaklaşım benimseyebilirler (Jackson ve McKergow 2007). Pozitif bir bakış açısına sahip bireyler, olumsuzluklara odaklanmak yerine daha fazla olumlu deneyim yaşama eğilimindedirler (Öğretir, 2004). Bireylerin yaşadıkları

çeşitli olaylara yönelik problem algısı ve bu problemlerden etkilenme derecesi, duygu, düşünce ve davranışlarına bağlı olarak değişebilir. Problemlerle karşılaşıldığında oluşan rahatsızlık ve olumsuz düşünceler, bireyde umutsuzluk ve mutsuzluk hissine yol açabilirken, alternatif çözüm yolları düşünüldüğünde daha olumlu duygular yaşanabilir. Bu nedenle, çözüm odaklı düşünce yaklaşımı, yaşamın zorluklarına farklı bir perspektiften bakmayı sağlayarak önemli bir rol oynamaktadır (Oliver ve Charles, 2015).

Çözüm odaklı yaklaşım, bireylerin herhangi bir alandaki sorunları çözmeye yönelik olumlu bir değişimi hedefleyen bir düşünme tarzı olarak tanımlanır, bu tarzda merkezi odak noktası çözüm bulmaya yöneliktir (Oliver ve Charles, 2015). Bireyler, yaşadıkları zorlukları çözebilmek için hem içlerindeki hem de dışsal kaynakları fark edebilmelidirler. Problemler işlevsel bir şekilde ele alındığında, başarılı ve sağlıklı bir yaşam sürdürmek mümkün olur (Basmacı, 1998). Birey, problemle karşılaştığında çözüm için uygun bir yöntem belirlemeye ve yerine alternatif çözüm yollarını aramaya çalışmak yerine, probleme sıkışıp kalırsa çözüm sürecinde gereken adımları gözden kaçırabilir veya kendi yeteneklerine güvensizlik duyabilir. Sklare'e (2014) göre, çözüm odaklı yaklaşım, bireyin problemlerle takılmadan amaçlar belirleyerek işlevsel sonuçlara ulaşmasını sağlar. Bu yaklaşımın temelinde, problem odaklı olmaktan ziyade, daha az problem yaşanan dönemlerin vurgulanması yatar. Bu çerçevede, bireyler mevcut yaptıkları şeylere ek olarak daha fazlasını yapmaları ve başarıya adım adım ilerlemeleri konusunda teşvik edilirler. Bu model, bireyin güçlü yönlerine ve kaynaklarına odaklanırken, problemlerin detaylı analizinden kaçınır. Çözüm odaklı yaklaşım, amaca yöneliktir;

birey, amacını olumlu bir perspektiften ele alır ve bu şekilde isteklerini daha net bir şekilde belirler. Ayrıca, bu yaklaşımda, bireyin sürekli olarak değiştiği kabul edilir ve yaşanan problemlerin kalıcı veya sürekli olduğu varsayılmaz (Sklare, 2014). Çözüm odaklı yaklaşım, geçmişe dönük derinlemesine bir araştırma yapmak yerine, bireylerin güçlü yönlerini belirleyerek bunları güçlendirmeye odaklanır (Corey, 2008). Çözüm odaklı düşünme tarzına sahip olmak bireyin şimdiki zamanda ve burada olmasını gerektirir bu da diğer yandan bilinçli olmayı ifade etmektedir (Anaswara & ark., 2016). Çözüm odaklı düşünme biçimi üç boyut içerir. İlki problemden uzaklaşmadır. Bu durum zihnin ne ölçüde sorun odaklı bir düşünme derecesine sahip olduğunu gösterir. İkincisi hedefe yönelmedir, bu boyut aslında çözüm odaklı düşünmenin temelini oluşturur. Kişinin ulaşmak istediği sonucu dikkate alarak hedefine yön vermesini ifade eder. Üçüncü boyut kaynakları ele geçirme boyutudur. Kişinin kendi kaynağını ve gücünü bilerek harekete geçmeyi ifade eder (Grant, 2011). Çözüm odaklı düşünme için kişinin şimdi de olması, hedeflerini takip etmesi, sorunlarına derinlemesine odaklanmaması, kendi kaynaklarının farkında olması gerektiği varsayılmaktadır. Bu bakımdan çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık arasında bir ilişki vardır (Anaswara & ark., 2016).

Farkındalık geliştirmek, kişinin duygularını yöneterek ve daha dikkatli iletişim stratejileri geliştirerek çatışmaya yapıcı şekilde yaklaşmalarına yardımcı olur (Siegel & ark., 2009). Alan yazın incelendiğinde Anaswara & ark., (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalığın arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Assi & ark., (2022)

hemşirelerle yaptığı çalışmasında farkındalık ve çatışma eylem stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Golubeva'nın (2023) niversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında çatışma eylem stilleri ile farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bilinçli farkındalığın, bireylerin duygusal düzenleme becerilerini geliştirerek, empati kurmalarını sağladığı ve daha objektif düşünmelerine yardımcı olarak çatışmaları daha yapıcı ve çözüm odaklı düşünmeye teşvik etmede bilinçli farkındalık pratiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalığın birçok konu ile aracılık rolünün bulunduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin varlığı ve literatür okunduğunda bu kavram tanımlarının ve içeriğinin birbiri ile ilişkisi olabildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü olabileceği için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Kuramsal ereve

Çatışma kavramı

Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Hayatın her noktasında çatışma ile karşı karşıya kalabiliriz. Çatışma kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Temelde atışma, karşı karşıya gelme durumu, anlaşmazlık, uyumsuzluk veya bireylerin veya toplumların sadece kendi çıkarlarını koruması olarak açıklanabilir (Bayar, 2022). March ve Simon (1975) atışmayı, kişinin karar verme sisteminde bir aksama ve bunun sonucunda kişi ya da grubun sonraki davranışını belirleme güçlüğü olarak tanımlamıştır. Maurer (1991) atışmayı iki veya daha fazla kişinin

beklentilerinin taraflarca uymaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlıklar olarak tanımlarken Çoban (2017) ise çatışmayı kişilerin farklı düşünüş, değer, ilgi ve beklentiler konusunda yaşamış oldukları olağan bir anlaşmazlık ya da stresli bir durum olarak ifade etmiştir. Yavuzer (2013) tarafından yapılan tanıma göre, çatışma kişiler arasında, karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaç ve isteklerine müdahale etme veya değerlerin uyumsuzluğu gibi durumlarda ortaya çıkan, uzlaşmazlık, çatışma, kavga ve sürtüşme gibi etkileşimlerle karakterize edilen bir olgudur.

Çatışma sadece insana ait olan bir durum değildir. Tüm canlılar yaşamlarını devam ettirebilmek için daima çevresi ile mücadeleye ve zamanı geldiğinde çatışmaya girmesi gerekir. Bir canlı veya insan hayatındaki bir gereksinimi gidermek istediğinde ve bir engelle karşılaştığında kaygı yaşayarak gerilir. İnsan açısından yaşanan çatışma hem fizyolojik hem de psikososyolojik ihtiyaçlarının giderilmesindeki engellerin oluşturduğu gerginlik durumlarıdır (Önder, 2008).

Çatışma esnasında kaçma, saldırganlık ve problem çözme davranışı olarak üç farklı tepki veririz. Çatışmalar yıkıcı şekilde sonlandığında kişide kızgınlık, agresyon, öfke, düşmanlık ve şiddet gibi duyguları oluşturur. Çatışma yapıcı şekilde tamamlandığında ise problem çözme, eleştirel bakış açısı, iletişim becerilerine katkı sağlayarak gelişime katkı sağlar (Yavuzer vd. 2013).

Çatışmanın nedenleri

Yaşanılan çatışmayı anlamak ve problemin çözümü belirlemek için ilk olarak problemin kaynağını ve nedenlerini

belirlememiz gerekmektedir. Kişiler arası çatışmanın da birçok nedeni bulunmaktadır. Crawford ve Baudine'e (1996) göre kişilerarası ilişkilerde meydana gelen çatışmaların "karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar", "sınırlı kaynaklar" ve "farklı değerler" olarak isimlendirilen üç temel sebebi bulunmaktadır. Karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar Glasser'in (1984) kuramına ait olan psikolojik ihtiyaçların karşılanmama durumudur. Glasser (1984) dört temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmiştir Bunlar; ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Ait olma, kişinin bir grup tarafından kabul edilmesi ve sevilme ihtiyacıdır. Güç; saygı görme, statü kazanma veya maddiyat olarak kazanılabilir ve farklı şekillerde elde edebilir. Özgürlük, kişinin bağımsız olarak seçim yapma ve karar verme durumudur. Eğlence ise gülme ve kişinin yapılan faaliyetlerden keyif alma durumudur. Bu temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmadığı durumlar çatışma yaşanmasına neden olabilir (Öner, 2000). Sınırlı kaynaklar, Rahim ve Magner'e (1995) göre statü, para, mal ve zaman gibi kaynakların kısıtlı olduğu durumlar veya imkanlar olarak açıklanmaktadır. Farklı değerler ise kişinin cinsiyet, ırk, sosyal konumu, bulunduğu toplumun kültürü, aile, inanç ve yaşam biçimine göre farklı değerlere sahip olmasıdır. Kişinin farklı değerlerini savunması çatışma yaşamaya yol açmaktadır (Öner, 2020).

Çatışma eylem stilleri

Çatışma eylem stilleri kişilerin yaşadıkları çatışmalarla baş etmek için gösterdikleri tutumlardır (Johnson ve Johnson, 2008). Yaşanılan çatışmayı çözmede çatışmanın nedenini bilmek kadar çözümü için seçilen yol ve süreç de çatışma çözümünü

etkilemektedir. Bu sebeple çatışma eylem stillerini anlamak çatışma çözümü için önemlidir. Johnson ve Johnson (2008), çatışma karşısında kullanılan eylem stilleri aşağıdaki başlıklarda verildiği gibi kategorize edilen beş alt boyutta tanımlamıştır.

Kaçınmacı eylem stilinde kişiler, çatışma esnasında umutsuzluğa kapılıp hedeflerini bırakarak ilişkiden vazgeçme davranışında bulunmaktadır. Bu eylem stilinde, kişi çatışmayla yüz yüze gelmek istememektedir ve bu nedenle yaşadığı çatışmayı başka bir zamana ertelemeyi, geçiştirmeyi seçmektedir (Karip, 2010). Kendi kazançlarında veya çatışma yaşadığı kişinin çıkarlarında ısrarcı olmamaktadır. Çatışmayı oluşturan durum veya insanlardan uzak durmayı tercih etmektedirler (Johnson, 2003).

Zorlayıcı eylem stiline sahip olanlar, çatışma esnasında istedikleri sonuçları almayı ilişkilerden daha ön planda tutmaktadırlar. Bu eylem stiline sahip olanlar işbirlikçi hareket etmezler (Johnson, 2003). Çatışma yaşayan kişiler kendi hedef ve kazançlarını ön planda tutar ve karşı tarafı önemsemeden rekabetçi bir yaklaşımla sorunu giderir (Karip, 2010). Bu eylem stiline sahip olanlar için çatışma, direnme yeridir ve burada ilişkiler değil amaçlar ön plandadır.

Kolaylaştırıcı eylem stili, kişilerin çatışma durumlarında ilişkileri korumayı önceliklendirdiği ve ilişkiye amaçlardan daha fazla değer verdiği bir yaklaşımdır, bu nedenle çatışma anında uzaklaşarak ilişkilerin zarar görmesini engellerler (Karadağ ve Tosun, 2014). Kişi, kendi istek ve ihtiyaçlarından vazgeçerek ilişkiyi korumayı tercih eder; asıl arzusu, kabul edilmek, sevilme ve sevmektir (Karip, 2010).

Karşı koyucu eylem stilinde ise kişiler çatışma amaçlarını ve ilişkileri önemseyerek, yaşadıkları durumun olumlu yanlarını görme hem kendileri için hem karşı taraf için faydalı çözüm yolları arama eğilimindedirler. Çatışma çözümünde amaçların ve ilişkilerin önemli olduğu karşı koyucu eylem stilinde, taraflar çatışmaları çözme sürecinde iş birliği yaparak amaçlarına zarar vermeden çözüm bulmaya odaklanır (Johnson, 2003). Bu yaklaşımda, her iki taraf da kazançlı çıkar ve girişkenlik ile iş birliği ön planda tutulur (Karip, 2010).

Uzlaşmacı eylem stilinde bireyler, çatışma anında istekleri ve ilişkisi ile uyum içinde olacak şekilde uzlaşma sağlamaya uğraşır (Karadağ ve Tosun, 2014).

İlişkinin devamı için, çatışmada yer alan tarafların kendi çıkarlarının yanı sıra karşı tarafın da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak birlikte çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemeleri gereklidir. Bu yaklaşımda, hala amaçlar ve ilişkiler kritik öneme sahip olmakla birlikte, taraflar çözüm sürecinde bir miktar fedakarlık yaparak ortak hedeflere ulaşmayı amaçlarlar (Johnson, 2003). Ayrıca Johnson ve Johnson (1994), çatışma eylem stillerini hayvan sembolleri kullanarak açıklamıştır. Bunlar “kaplumbağa (kaçınmacı eylem stili)”, “oyuncak ayı (kolaylaştırıcı eylem stili)”, “tilki (uzlaşmacı eylem stili)”, “köpek balığı (zorlayıcı eylem stili)”, “baykuş (karşı koyucu eylem stili)” şeklinde tanımlanır. Bu çatışma çözme stratejilerinin hangisinden faydalanacağı ise ilişkinin ve amacın önemine bağlı olarak değişmektedir.

Çözüm odaklı düşünme

Çözüm odaklı düşünme, her zaman çıkış noktasına çözümü ön plana alan ve bireyin kendi yaşamından beslenme motivasyonu ile hareket etmesini temel alan bir bakış açısı sunar (Oliver ve Charles, 2015). Çözüm odaklı düşünme, problemin ayrıntılı ve karmaşık olan yapısını incelemenin her zaman çözümle ilişkili olmadığını önerir. Bu bakış açısı bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları çözebilme veya onların sorunları çözebilme gücüne sahip olduklarını söyler (Karahana ve Hamarta, 2015). Çözüm odaklı düşünce, problem odaklı yaklaşımlarla karşılaştırılabilir. Bir problem odaklı yaklaşım, bireyin karşı karşıya kaldığı zorluklarının ancak nedenselliğini anlayarak probleme etkili eylem yollarının ortaya koyulacağını varsayar. Fakat çözüm odaklı yaklaşım nedensel etiolojinin keşfedilmesinden ziyade istenilen değişikliği nasıl oluşturacağına doğrudan odaklanır (Cavanagh ve Grant, 2010). Zihin probleme odaklı düşünce tarzını benimsediğinde, kişinin problemlerine devamlı odaklanması ve bu deneyimlerin veya problemlerin nedenlerini, anlamlarını ve sonuçlarını belirlemeye çalışmasıyla sonuçlanan bir tür zihinsel takıntı döngüsüne (ruminasyona) yol açabilir (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991). Bu ruminasyon depresyonun başlangıcı ve tekrarı için bir risk faktörü olarak bulunmuştur (Nolen-Hoeksema, 2000). Bunun tersine çözüm odaklı düşünme, problemlere ve onların nedenlerine aşırı odaklanmayı bırakan ve bunun yerine hedefleri belirleme ve kaynakları bulmaya dayanan düşünme tarzını benimseyen bir yaklaşımdır (Grant, 2011). Bu nedenle çözüm odaklı düşünmenin pozitif duygularla ilişkilendirilmesi beklenir. Bu durum kişinin hedeflerini ve hedeflerine ulaşma yollarını düşünmesinden

kaynaklanır. Hedeflere ulaşma yolunda çözümler üretmek ve bu çözümleri aktif şekilde uygulamak, öz-yeterlilik, direnç ve psikolojik esnekliği geliştirmeye katkıda bulunur (Baesly & ark., 2003). Çözüm odaklı düşünce tarzına sahip bireylerin, genellikle daha yüksek düzeyde iyilik hali, yaşam doyumu ve mutluluğa sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu kişiler, zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilir ve bu durum, daha fazla dayanma gücüne ve daha hızlı iyileşme yeteneğine sahip olduklarına işaret eder (de Shazer ve Berg, 1997).

Çözüm odaklı düşüncede, öncelikle geçmişte çözümü mümkün kılan unsurlara odaklanmak, ardından şimdiye kadar çözülmüş kısımlara ve gelecekte çözüme katkı sağlayabilecek alanlara dikkat etmek oldukça önemlidir (Sparrer, 2012). Bu süreçlerde, çözüm odaklı düşünmenin çözümü problemden ayırma, hedefe odaklanma ve kişinin mevcut kaynaklarını kullanma yeteneği olarak üç alt boyuttan oluştuğu söylenebilir (Grant, 2011). Problemden ayırma boyutu çözüm odaklı düşünmenin de özü olan kişinin çözümü problemden bağımsız bir şekilde düşünerek ayırmasıdır. Hedefe odaklanma adı verilen diğer boyut, amaçların daha net bir şekilde tanımlanması ve bu amaçlara yönelik olarak çözümü belirleyebilme yeteneğini içerir. Üçüncü alt boyut olan kaynakları kullanabilme, kişinin kendisinde ve çevresinde olan kaynakları fark ederek çözüm için bu gücü kullanabilme yeteneğini ifade eder (Grant,2011).

Yukarıdaki bilgilerden özetle, çözüm odaklı düşünce yaklaşımı, kişinin bakış açısını problemlerden çok çözümlere yönlendirerek, hedeflerine ulaşırken kendi güçlü yönlerini kullanmasını teşvik eden bir sistemdir. Bu yaklaşım, kişinin

karşılaştığı zorluklara odaklanmak yerine, olası çözümleri ve hedefleri belirlemesini sağlar. Bu sayede, kişi, güçlü yanlarını kullanarak sorunlarla başa çıkmak için daha etkili ve verimli bir yol bulabilir. Çözüm odaklı düşünce, kişinin kendi yeteneklerine, kaynaklarına ve çevresine odaklanarak, daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesine ve başarıya daha yakın bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur. Bu süreç, kişinin kendine güvenini artırır, motivasyonunu canlandırır ve kendini daha iyi hissetmesini sağlar.

Bilinçli farkındalık

Bilinç kelimesi Türkçe sözlükte kişinin çevresini ve kendisini tanınması ve şuur olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bilinçli farkındalık sözcüğü ise bireyin şimdiki anda olan olaylar karşısında yargısızca ve kabullenici bir şekilde odaklanmasıdır (Kabat-Zinn, 1994). Deci ve Ryan (1980) bireylerin çoğunlukla şimdiki anda var olan davranışlarına ve düşüncelerine odaklanmayarak otomatik pilota davranışlar gösterdiklerini ve sonucunda çoğu anı kaybedebildiğini vurgulamaktadırlar. Anı kaybetmek, anın farkında olmamak veya anda kalmamak kişinin geçmiş ya da gelecek odaklı yaşamasına sebep olmaktadır. Yaşanılan bu durum kişinin geleceğe dair kaygı ve stresini arttırırken; geçmişe dair çözüm arayışlarına ve pişmanlığa itmektedir. Bilinçli farkındalık durumu bireyi anda kalmaya teşvik ettiği için yaşanılan zorlu deneyimlerin daha kolay baş edilmesini destekleyecektir (Kabat-Zinn, 2019). Şimdiki ana odaklanmak, geçmişe dair derin düşüncelere dalma olasılığını veya gelecek hakkında endişelenmeyi ortadan kaldırır. Böylece anda kalmak bireylere olduğu gibi gözlemleme ve kabul etme olanağı

verirken kişinin kendisinde ve başkalarında zihinsel ve fiziksel olarak neler olup bittiğini gösterme imkanı sağlar (Özyeşil 2012). Bilinçli farkındalık andaki farkındalığın yanı sıra şefkat, kabul ve yargısızlık temeline dayanır (Neff, 2003). Tecrübeleri yargılamadan kabullenmek, onları olduğu gibi algılamayı kolaylaştırır ve zorlu duygusal veya fiziksel durumlarla başa çıkmak için bilinçli farkındalığı besler. Kabul etmek, yargılamamayı içerir ve bilinçli farkındalığın bir parçasıdır. Anı içtenlikle deneyimleyerek, onları olduğu gibi kabul etmek hem zorlukları hem de keyifleriyle birlikte kabul etmektir. Kabul etmek, uygun olmayan davranışı onaylamak anlamına gelmez (Germer & ark., 2005).

Bilinçli farkındalık kavramını diğer dikkat düzenleme kavramlarından farklılaştıran temel özelliği iç ve dış tecrübelerin kabulünü içermesidir. Bilinçli farkındalığı kolaylıkla anlamamanın bir yolu da tersinden bakmaktır. Bilinçli farkındalığın tam tersi mindlessness olarak adlandırılmıştır. Bu kavram bedenin başka yerde zihnin başka yerde olduğu halini ifade eder. Bir başka ifade ile gelecekle veya geçmişle ilgili fanteziler ya da düşünceler zihni şimdiki andan uzaklaştırmaktadır (Siegel vd.,2009).

Literatürde bilinçli farkındalıkla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bilgece farkındalık, farkındalık, kendinelik gibi kavramlarda kullanılmıştır. Tanımlar incelendiğinde bilinçli farkındalık kavramının esas olarak üç temel nokta bulunmaktadır; dikkat, niyet ve tutum. Dikkat, odak noktasını belirleyip farkındalığı artırmayı; niyet, dikkati bilinçli bir şekilde yönlendirip hedefe yönelmeyi; tutum ise dikkati yönlendirirken merak, ilgi, kabul, yargısızlık ve şefkat gibi özelliklere sahip olmayı içerir (Shapiro vd.,2006). Dikkatin düzenlenmesi, niyetli yani bilinçli bir şekilde

odaklanma yeteneğiyle birlikte dikkat dağıtıcıları görmezden gelerek odaklanmayı devam ettirmeyi içerir. Yargısızlık, kabul ve merak gibi özellikler ise genellikle deneyimsel niteliklerdir ve kişinin içsel dünyasını keşfetme sürecinde önemli rol oynar (Felver & ark., 2013).

Kabat-Zinn (2019) bilinçli farkındalığı yargılayıcı olmama, sabır, başlangıç zihni (ruhu), güven, çabalamama, kabul ve akışına bırakma olarak yedi temel tutum olarak ifade etmektedir. Bu tutumları şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yargılayıcı olmama: İnsan gördüklerinden iyi, kötü ve nötr olarak etkilenmektedir. Bu şekilde zihnimiz her şeyi etiketler ve sınıflandırır. Bu durum otomatik tepkiler vermemize sebep olur. Bu yargıların fark edilmesi zihni özgür kılar. Tecrübelerimiz zihnimizde bazı düşüncelere sebep olur. Örneğin ‘kötü şeyler sadece benim başıma gelir’ düşüncesi bir yargıdır. Bu gibi düşünceler aklımızdan geçtiği an bunun bir yargı olduğunun farkında olmalı ve kendimizi o anda tarafsız şekilde değerlendirmeliyiz. Bu gibi düşünceler geldikçe yargısız olmak farkında olarak edinebilceğimiz bir tutumdur.

- Sabır: Sabır bilgeliğin bir biçimidir. Acele edilerek bir duygudan diğerine geçilemez sabırla olumlu ve olumsuz duygular deneyimlenmelidir. Bazı olayların ne yaparsak yapalım önüne geçemeyeceğini bilmeliyiz. Bazen nasıl müdahale ederek edelim başımıza gelen olayları değiştiremeyiz. Zihnimizi kendimizi yargılamak bulduğumuzda bedenimizin ve zihnimizin verdiği gergin, korkulu, kaygılı tepkiler görebiliriz. Bu durum karşısında farkındalık uygularken sabırlı olmaya özen göstermeliyiz.

- Başlangıç Zihni (Ruhu): Bu kavrama literatürde ‘acemi zihni’ olarak da rastlarız. Zihnin sanki her şeyi ilk kez gördüğü gibi görmeye açık olma durumudur. Başlangıç zihni ile geçmişte yaşadıklarımızdan bildiklerimize hapsolmayız. Zihnimizin yeni ihtimallere karşı açık olmasıdır.

- Güven: Bireyin hatalarına rağmen kendisine ve duygularına olan güvendir.

- Çabalamama: Birey çoğu şeyi bir amaç uğrana veya bir yere gelmek için yapar. Bu durum meditasyonu engelleyici bir tutumdur. Amaca ulaşmanın en kolay yolu olanı olduğu gibi görmektir.

- Kabul: Kabullenmek boyun eğmek olarak değerlendirilmemelidir. Bir şeyi eninde sonunda olduğu gibi görmeyi kabullenmektir. Bu kavram zihnin yargısız olmasının bir uzantısı olarak da görülür.

- Akışına Bırakma: Bir şeyin mevcut hali gibi olmasına izin vermek ve o şeyi olduğu gibi kabul etmek demektir.

Alan yazında ayrıca bilinçli farkındalık kavramı kişilerarası (interpersonal) ve içsel (intrapersonal) olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Geleneksel tanımlarda ifade edilen bilinçli farkındalık aynı zamanda içsel bilinçli farkındalık kavramı ile eş değerdir (Duncan vd., 2009). Bireyin deneyimlerinin merkezinde kişisel duygu, düşünce, davranış ve içsel yaşantıları yer alır (Erus, 2019). İçsel bilinçli farkındalık, bireyin düşüncelerine dikkatli bir şekilde odaklanmasına olanak tanır (Baer, 2003). İçsel bilinçli farkındalığı yüksek olan kişilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama olasılığı daha yüksektir ve bu kişiler duygusal durumlarıyla uyum içinde olduklarından onları değiştirebilirler (Brown ve Ryan, 2003).

Duncan (2007) tarafından öne sürülen kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı, bireyin hem kendi hem de karşı tarafın duygularının farkında olmasını, etkileşimde bulunduğu kişiyi dikkatle dinlemesini, paylaşılan duygu ve düşüncelere yargılamadan yaklaşmasını, otomatik tepkilerden kaçınmasını ve kendisiyle karşıdaki kişiye şefkatli olmasını içerir. (Duncan vd.,2009). İçsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık, birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerini tamamlayarak tutarlı bir şekilde ilerlerler (Pratscher vd.,, 2019). İçsel bilinçli farkındalığı destekleyen uygulamalar genellikle kişilerarası bilinçli farkındalığı da artırır. (McCaffrey & ark., 2017).

Yöntem

Bu araştırmada çeşitli sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme becerileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.. İlişkisel tarama modeli, iki veya çok daha fazla değişkenin beraber değişim göstermesini veya derecesini saptamayı amaçlar (Karasar, 2015).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 yılında Sultanbeyli ilçesinde bir devlet okulunda eğitim-öğretim gören ortaokul kademesindeki toplam 388 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler		N	Yüzdelik
Cinsiyet	Kız	217	55,90
	Erkek	171	44,10
Sınıf	5	66	17,00
	6	108	27,80
	7	113	29,10
	8	101	26,00
Okul Türü	İHO	222	57,20
	Düz ortaokul	166	42,80

Veri toplama araçları

Bu çalışmada araştırmaya katılım gösterenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile Karadağ ve Tosun (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çatışma Çözme Eylem Stilleri Ölçeği”, Karahan ve Hamarta (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çözüm Odaklı Envanter” ve Çıkrıkçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

Çatışma eylem stilleri ölçeği (ÇESÖ)

Johnson (1981) tarafından tasarlanan ve en son 2008'de güncellenen ölçek, bireyin çatışma anlarında tercih ettiği eylem tarzını belirlemeyi amaçlar. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Karadağ ve Tosun (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya katılan 241 üniversite öğrencisi 18 ile 27

yaş arasındadır. Ölçek 35 maddeden oluşmakta olup, kaçınmacı, karşı koyucu, zorlayıcı, uzlaşmacı ve dirençli eylem tarzlarını içeren beş alt boyuta ayrılmıştır. Maddeler 5li Likert ölçeğinde değerlendirilir; 1 puan "asla böyle davranmam"ı, 5 puan ise "çoğunlukla böyle davranırım"ı temsil eder. Elde edilen puanlar, hangi eylem tarzının baskın olduğunu gösterir.

Çözüm odaklı envanter (ÇOE)

Orjinali, Grant vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlaması Karahan ve Hamarta (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlamasındaki geçerlik ve güvenirlik çalışması 176 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Türkçe ve orijinal formları arasında envanterin üç alt boyutu arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, problemden ayırma alt boyutunda 0,92, hedefe yönelim alt boyutunda 0,94 ve kaynakları harekete geçirme alt boyutunda ise 0,91 olarak belirlenmiştir. Çözüm odaklı envanter ölçeği 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları: problemden ayırma, hedefe yönelim ve kaynakları harekete geçirme şeklindedir. Ölçek maddeleri 6lı likert tipindedir. 1 ‘kesinlikle katılmıyorum’, 6 ‘kesinlikle katılıyorum’ arasındaki seçeneklerden oluşur. 1,2,4 ve 5. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanın yüksek çözüm odaklı düşünme şeklinde yorumlanacağı belirtilmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları, ölçme aracının belirli alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir ölçüdür. Bu bağlamda, kaynakları harekete geçirme alt ölçeği için hesaplanan katsayı 0,70; problemden ayırma alt ölçeği için 0,77 ve hedefe yönelim için ise 0,84 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, ölçme aracının iç tutarlılığının kabul

edilebilir düzeyde olduğunu ve alt boyutların birbirleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu da ölçme aracının güvenilirliğini artırarak, ilgili özellikleri doğru şekilde değerlendirmede yardımcı olabilir.

Çocuk ve ergenler için bilinçli farkındalık ölçeği (ÇEBFÖ)

Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından geliştirilen ölçek, dokuz yaş ve üzeri çocukların ve ergenlerin bilinçli farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Türkiye'deki uyarlama çalışmalarından biri Çıkrıkçı (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 25 maddeden oluşan ölçek daha sonra 10 maddeye indirgenmiştir. Ölçek maddeleri 5li Likert ölçeğinde değerlendirilir; 0 "hiçbir zaman"ı, 4 ise "her zaman"ı ifade eder ve tüm maddeler ters puanlanır. Yüksek puanlar, yüksek bilinçli farkındalık düzeyini yansıtmaktadır. Ölçekte alt boyutlar bulunmamakta olup, Cronbach alfa katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalığın ölçülmesinde kullanılan güvenilir bir araçtır ve yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir.

Verilerin analizi

Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği, Çözüm Odaklı Envanter ve Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin teorik yapıları, bunları geliştiren veya uyarlayan araştırmacılar tarafından belirlendiği için, ölçek sonuçlarının yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizleri, LISREL 8.80 programında polikorik korelasyon matrisine dayanarak gerçekleştirilmiş ve normallik varsayımı gerektirmeyen Ortalama ve Varyansa Göre Düzeltilmiş Ağırlıklı En Küçük Kare

(DWLS) yöntemi kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeklerin nihai uyum indeksleri ile faktör yüklerinin minimum-maksimum aralıkları Tablo 2'de özetlenmiştir. Tablo 2'de gözleendiği gibi üç ölçme aracı için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğı gözlenmektedir.

Tablo 2: DFA'dan elde edilen uyum indeksleri sonuçları

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	ÇESÖ	ÇOE	ÇEBFÖ
X²/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	1522*/550=2,77	166*/51=3,37	196*/35=5,32
CFI	>0,90	0,96	0,98	0,92
NNFI	>0,90	0,95	0,97	0,90
IFI	>0,90	0,96	0,98	0,91
GFI	>0,90	0,96	0,99	0,96
RMSEA^a	<0,08	0,07* (0,067-0,071)	0,07* (0,063-0,089)	0,09* (0,084-0,114)
Faktör yükleri	>0,30	0,27-0,78	0,27-0,91	0,39-0,77

*Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s.271-272); a.%90 güven aralığında;
*p<0,05; ÇESÖ: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği; ÇOE: Çözüm Odaklı Envanter; ÇEBFÖ:
Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği*

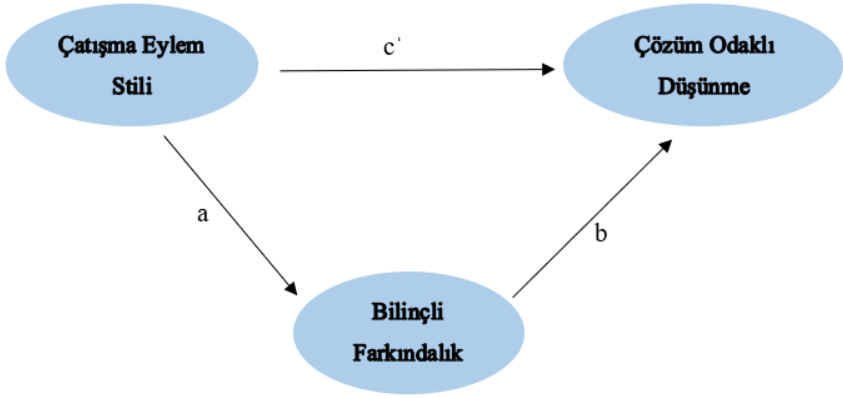
Kamata, Turhan ve Darandari (2003) ve Soysal (2023) konjenerik ölçümler için güvenilirlik katsayısı olarak omegayı önermiştir. Bu nedenle bu araştırmada üç ölçme aracı için alt boyut ve genel ölçek güvenilirlikleri omega katsayısı ile hesaplanmıştır.

Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği için kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı ve karşı koyucu alt boyutları için sırasıyla omega katsayısı 0.77; 0.72; 0.83; 0,80 ve 0,81’dir. Çözüm Odaklı Envanterin problemden ayırma, hedefe yönelim, kaynakları ele geçirme alt boyutlarının güvenirlik değeri sırasıyla 0.57; 0,85 ve 0,92; ölçeğin geneli için 0,93’tür. Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği için güvenirlik 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Aracılık analizi, Hayes (2018) tarafından geliştirilmiş olan PROCESS eklentisinin SPSS programını kurulması ile doğrusal regresyon temelinde gerçekleştirilmiştir. PROCESS’te seöililne model Model 4’tür. Aracılık analizlerinde dolaylı etkilerin anlamlılığı ayrıca Sobel testi ile kontrol edilmiş güven aralıkları ile birlikte raporlanmıştır.

Araştırmanın aracılık modeli

Çatışma eylem stilleri alt boyutlarının çözüm odaklı düşünme üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalığın aracılık rolünü incelemek amacıyla kullanılan model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Aracılık Modeli

Aracılık modeli için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen regresyon analizine dayalı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda aşamalı olarak üç farklı nedensellik ilişkisi test edilmektedir. Bu ilişkileri test eden modeller şu şekilde sıralanabilir:

- Model 1: Nedensellik ilişkisinin incelendiği ilk modeldir ve bağımsız değişkenin (Çatışma Eylem Stili Alt Boyutu) bağımlı değişkeni (Çözüm Odaklı Düşünme) anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi takdirde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Aracı değişkenin etkisinin serbet olduğu bu modelde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki anlamlı etkisine toplam etki adı verilir. Toplam etki, c katsayısı ile gösterilir ve doğrusal sistemlerde $c = c' + a*b$ eşitliği ile tanımlanır. Şekil 1'de gösterilen c' katsayısı doğrudan etkiyi temsil ederken a ve b katsayılarının çarpımı ($a*b$) ise dolaylı etkiyi temsil eder. Doğrudan etki, aracı değişkenin etkisinin sabit tutulduğu durumda, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin bağımlı değişkende neden olacağı değişimi inceler. Dolaylı etki ise bağımsız değişken sabit

tutulduğunda aracı değişkendeki değişimin, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini inceler.

- Model 2: İkinci aşamada test edilen nedensellik ilişkisi bağımsız değişken (Çatışma eylem stili alt boyutu) ile aracı değişken (Bilinçli farkındalık) arasındadır. Bu modelde, bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi halde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Bu aşamada incelenen ilişkiyi Şekil 1'de a katsayısı temsil etmektedir.

- Model 3: Yaklaşımın son aşamasında bağımsız değişken ile aracı değişkenin yordayıcı değişken, bağımlı değişkenin yordanan değişken olduğu bir model test edilir. Bu modelde öncelikle aracı değişkenin (Bilinçli Farkındalık) bağımlı değişkeni (Çözüm Odaklı Düşünme) anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi halde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Bu ilişki Şekil 1'de b katsayısı ile temsil edilmektedir. Bunun yanı sıra modelde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi temsilen c' katsayısı da kestirilir. c' katsayısı aracı değişken kontrol altında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini temsil etmektedir. Başka bir ifade ile Model 1'de kestirilen c katsayısının aracı değişkenin etkisinin kontrol edilerek yeniden hesaplanmış halidir. Bu durumda c' katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmaması veya c katsayısına kıyasla ilişkinin gücünde bir azalma olması söz konusu ise aracılık etkisinden bahsedilir. Başka bir deyişle; c katsayısı, c' katsayısına eşitse, aracılık etkisi bulunmamaktadır şekilde ifade edilir.

Bulgular

Betimsel bulgular

Tablo 3'te çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler özetlenmektedir.

Tablo 3: Çatışma Eylem Stili ölçeğine ait betimsel sonuçlar

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	S.S.
Kaçınmacı	388	20,81	5,79
Zorlayıcı	388	21,71	5,38
Kolaylaştırıcı	388	22,41	6,04
Uzlaşmacı	388	23,70	5,70
Karşı Oyucu	388	23,37	5,63

Tablo 3 incelendiğinde kaçınmacı eylem stili alt boyutu toplam puanı ortalaması 20,81, zorlayıcı eylem stili alt boyutu toplam puanı ortalaması 21,71; kolaylaştırıcı eylem stili toplam puan ortalaması 22,41; uzlaşmacı eylem stili toplam puanı ortalaması 23,70; karşı koyucu eylem stili toplam puanı ortalaması 23,37 olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te çözüm odaklı envanterin alt boyutları ve toplam puana ilişkin betimsel değerler özetlenmektedir.

Tablo 4: Çözüm Odaklı Envantere ait alt boyut ve toplam puanlara ilişkin sonuçlar

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	S.S.
Problemden Ayırma	388	12,86	4,13
Hedefe Yönelim	388	15,99	5,25
Kaynakları Ele Geçirme	388	17,06	5,03
ÇOE toplam Puanı	388	45,92	10,79

Tablo 4 incelendiğinde problemden ayrılma alt boyutu toplam puan ortalaması 12,86 hedefe yönelim alt boyutu aritmetik puan ortalamasını 15,99; kaynakları ele geçirme alt boyutu toplam puanı 17,06; çözüm odaklı envanter toplam puanı 45,92 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların düzeyi ‘biraz katılıyorum’ düzeyindedir.

Tablo 5’te Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık ölçeğinin toplam puana ilişkin ortalama ve standart değerleri özetlenmektedir.

Tablo 5: ÇEBFÖ toplam puanlarına ilişkin betimsel sonuçlar

N	Ortalama	S.S.
388	21,84	7,57

Tablo 5 incelendiğinde çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık ölçeği toplam aritmetik puan ortalamasının 21,84 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puan düzeyleri ‘bazen doğru’ yanıtı verme düzeyindedir.

Aracılık modeline ilişkin bulgular

Kaçınmacı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Model 1’e göre kaçınmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=33,74$; $p<0,05$). Model 1’de tanımlanan c katsayısı 0,58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,58 birimlik artışına neden olmaktadır ve kaçınmacı eylem stili puanları, çözüm

odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %8'ini açıklamaktadır.

Tablo 6'da özetlenen Model 2'ye göre kaçınmacı eylem stili bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=16,82$; $p<0,05$). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,27 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,27 birimlik azalmaya neden olmaktadır ve kaçınmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %4'ünü açıklamaktadır.

Tablo 6: Kaçınmacı eylem stili için aracılık analizi sonuçları

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std. Hata	t
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	33,84	2,16	15,66*
		Kaçınmacı Eylem Stili	0,58	0,10	5,81*
		$F=33,74$; $p=0,00$; $R=0,29$; $R^2=0,08$			
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	27,05	1,41	19,22*
		Kaçınmacı Eylem Stili	-0,27	0,07	-4,10*
		$F=16,82$; $p=0,00$; $R=0,20$; $R^2=0,04$			
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	43,20	2,95	14,65*
		Kaçınmacı Eylem Stili	0,49	0,10	4,90*
		Bilinçli Farkındalık	-0,35	0,08	-4,54*
		$F=28,03$; $p=0,00$; $R=0,36$; $R^2=0,13$			

* $p<0,05$

Tablo 6’da özetlenen Model 3’e göre kaçınmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=28,03$; $p<0,05$). Model 3’te tanımlanan c' katsayısı 0,49; b katsayısı ise -0,35 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,49 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,35 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca kaçınmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %13’ünü açıklamaktadır. Kaçınmacı eylem stili’nin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,58$ iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle kaçınmacı eylem stili’nin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,49$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki 0,09’dur ($a*b=0,27*0,35$) ve Sobel testine göre dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,89$; $p=0,00$; güven aralığı: 0,03-0,18). Sonuç olarak kaçınmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur.

Zorlayıcı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Zorlayıcı eylem stili için aracılık analizi sonuçları

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std. Hata	t
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	30,56	2,38	12,86*
		Zorlayıcı Eylem Stili	0,71	0,11	6,66*
		F=44,37; p=0,00; R=0,32; R ² =0,10			
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	29,14	1,55	18,80*
		Zorlayıcı Eylem Stili	-0,35	0,10	-5,09*
		F=25,90; p=0,00; R=0,25; R ² =0,06			
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	39,77	3,22	12,34*
		Zorlayıcı Eylem Stili	0,60	0,11	5,54*
		Bilinçli Farkındalık	-0,32	0,08	-4,13*
		F=31,66; p=0,00; R=0,38; R ² =0,14			

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde Model 1'e göre zorlayıcı eylem stili'nin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=44,37; p<0,05). Model 1'de tanımlanan c katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Buna göre zorlayıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,71 birimlik artışına neden olmaktadır ve zorlayıcı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır.

Tablo 7’de özetlenen Model 2’ye göre zorlayıcı eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=25,90$; $p<0,05$). Model 2’de tanımlanan a katsayısı $-0,35$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre zorlayıcı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında $0,35$ birimlik azalmaya neden olmaktadır ve zorlayıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %6’sını açıklamaktadır.

Tablo 7’de özetlenen Model 3’e göre zorlayıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=31,66$; $p<0,05$). Model 3’te tanımlanan c’ katsayısı $0,60$; b katsayısı ise $-0,32$ olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre zorlayıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında $0,60$ birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında $0,32$ birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca zorlayıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %14’ünü açıklamaktadır. Zorlayıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,71$ iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle zorlayıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,60$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki ise $0,11$ ’dir ($a*b=0,35*0,32$) ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,63$; $p=0,00$; güven aralığı: $0,04-0,21$). Sonuç olarak zorlayıcı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur.

Kolaylaştırıcı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8: Kolaylaştırıcı eylem stili için aracılık analizi sonuçları

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std. Hata	t
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	29,86	2,16	13,82*
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	0,72	0,93	7,70*
		F=59,28; p=0,00; R=0,36; R ² =0,13			
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	25,24	1,46	17,20*
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	-0,17	-0,06	2,65*
		F=7,05; p=0,00; R=0,13; R ² =0,01			
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	38,75	2,79	13,87*
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	0,66	0,09	7,20*
		Bilinçli Farkındalık	-0,35	0,07	4,83*
		F=43,03; p=0,00; R=0,42; R ² =0,18			

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde Model 1’e göre kolaylaştırıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=59,28; p<0,05). Model 1’de tanımlanan c katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,72 birimlik artışına neden olmaktadır ve kolaylaştırıcı eylem stili

puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır.

Tablo 8'de özetlenen Model 2'ye göre kolaylaştırıcı eylem stili bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=7,05$; $p<0,05$). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,17 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,17 birimlik azalışa neden olmaktadır ve kolaylaştırıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır.

Tablo 8'de özetlenen Model 3'e göre kolaylaştırıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=43,03$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,66; b katsayısı ise -0,35 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,66 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,35 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca kolaylaştırıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %18'ini açıklamaktadır. Kolaylaştırıcı eylem stili bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam etkisi $c=0,72$ iken aracı değişkenin modele dahil edilmesiyle kolaylaştırıcı eylem stili bilinçli farkındalık puanlarındaki doğrudan etkisi $c'=0,66$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda dolaylı etki ise 0,06'dır ($a*b=0,17*0,35$) ve Sobel testine göre gözlenen değişimin anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,47$; $p=0,01$; güven

aralığı: 0,01-0,13). Sonuç olarak kolaylaştırıcı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur.

Uzlaşmacı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9: Uzlaştırmacı eylem stili için aracılık analizi sonuçları

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std. Hata	t
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	25,44	2,34	10,84*
		Uzlaşmacı Eylem Stili	0,86	0,10	8,98*
		F=80,66; p=0,00; R=0,41; R ² =0,17			
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	25,77	1,63	15,81*
		Uzlaşmacı Eylem Stili	-0,18	0,07	2,70*
		F=7,34; p=0,00; R=0,13; R ² =0,01			
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	34,20	2,92	11,67*
		Uzlaşmacı Eylem Stili	0,80	0,09	8,49*
		Bilinçli Farkındalık	-0,34	0,07	4,76*
		F=53,97; p=0,00; R=0,46; R ² =0,21			

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde Model 1’e göre uzlaşmacı eylem stili çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=80,66; p<0,05). Model 1’de tanımlanan c katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları

bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,86 birimlik artışına neden olmaktadır ve uzlaşmacı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %17'sini açıklamaktadır.

Tablo 9'da özetlenen Model 2'ye göre uzlaşmacı eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=7,34$; $p<0,05$). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,18 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,18 birimlik azalışa neden olmaktadır ve uzlaşmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır.

Tablo 9'da özetlenen Model 3'e göre uzlaşmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=53,97$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,80; b katsayısı ise -0,34 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,80 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,34 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca uzlaşmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ini açıklamaktadır. Uzlaşmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,86$ iken aracı değişkenin modele dahil edilmesiyle uzlaşmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Böylece dolaylı etki 0,06 birim

($a*b=0,18*0,34=0,06$) olarak hesaplanır ve istatistiksel olarak da anlamlıdır ($Z=2,27$; $p=0,02$; güven aralığı: 0,01-0,13). Sonuç olarak uzlaşmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur.

Karşı koyucu eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde Model 1'e göre karşı koyucu eylem stili çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=85,69$; $p<0,05$). Model 1'de tanımlanan c katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,89 birimlik artışına neden olmaktadır ve karşı koyucu eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %18'ini açıklamaktadır.

Tablo 10: Karşı koyucu eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std, Hata	t
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	24,94	2,33	10,69*
		Karşı Koyucu Eylem Stili	0,89	0,09	9,25*
		$F=85,69$; $p=0,00$; $R=0,42$; $R^2=0,18$			
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	27,27	1,61	16,87*
		Karşı Koyucu Eylem Stili	-0,24	0,06	-3,68*
		$F=13,56$; $p=0,00$; $R=0,18$; $R^2=0,03$			

Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	33,39	3,00	11,10*
		Karşı Koyucu Eylem Stili	0,82	0,09	8,50*
		Bilinçli Farkındalık	-0,30	0,07	4,31*
		F=54,11; p=0,00; R=0,46; R ² =0,21			

*p<0,05

Tablo 10’da özetlenen Model 2’ye göre karşı koyucu eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=13,56; p<0,05). Model 2’de tanımlanan a katsayısı -0,24 olarak hesaplanmıştır. Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,24 birimlik azalışa neden olmaktadır ve karşı koyucu eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 10’da özetlenen Model 3’e göre karşı koyucu eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=54,11; p<0,05). Model 3’te tanımlanan c’ katsayısı 0,82; b katsayısı ise -0,30 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,82 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,30 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca karşı koyucu eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21’ini açıklamaktadır. Karşı koyucu eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi c=0,89 iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle

karşı koyucu eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki ise $a*b=0,24*0,30=0,07$ 'dir ve Sobel testine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=2,71$; $p=0,001$; güven aralığı: 0,02-0,15). Sonuç olarak karşı koyucu eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur.

Sonuç

Araştırmanın temel amacı olan çatışma eylem stilleri ile çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolünü test etmek için öncelikle çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Kaçınmacı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında negatif yönlü düşük düzeyde, zorlayıcı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında pozitif yönde düşük düzeyde, kolaylaştırıcı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında pozitif yönde düşük düzeyde, uzlaşmacı eylem stili ile pozitif yönde düşük düzeyde, karşı koyucu eylem stili ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Aracılık testi için gerekli varsayımların yapılan basit doğrusal regresyon analizinde çözüm odaklı düşünme toplam puan varyansının kaçınmacı %8, zorlayıcı %6, kolaylaştırıcı %10, uzlaştırıcı %17, karşı koyucu eylem stili ise %18'ini açıklamaktadır. Sonraki aşamada çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık etkisine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucu çatışma eylem stillerinin tüm alt boyutlarında (kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu

eylem stili) bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Alan yazın taramasında detaylı olarak incelenen bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünmenin kavramsal olarak ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu iki kavramın şimdiki ana odaklanma, amaca yönelik hareket etme, bireyin güçlü yönlerini kullanmaya teşvik, pozitif yaklaşım, olumlu değişim ve gelişim, duygusal düzenleme gibi ortak özelliklerde bulunduğu söylenebilir. Çözüm odaklı yaklaşım, bireyin amacına odaklanmasını sağlayan bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, bireyin amacını olumlu bir bakış açısıyla ele almasını teşvik eder ve bu sayede isteklerini daha net bir şekilde tanımlamasına yardımcı olur. Aynı zamanda çözüm odaklı yaklaşımda, bireyin sürekli olarak değiştiği kabul edilir ve karşılaşılan problemlerin kalıcı veya sürekli olduğu varsayılmaz (Sklare, 2014). Bilinçli farkındalık, bireyin anlık deneyimlere odaklanmasını teşvik eder, bu da onun yaşadığı problemler, zorlu deneyimler ve olumsuzluklarla daha etkin bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir (Kabat- Zihn, 2019). Bilinçli farkındalık, bireyin içsel deneyimlerine, duygularına, düşüncelerine ve dışsal olaylara dikkatli bir şekilde odaklanma yeteneğidir. Bu odaklanma sayesinde birey, yaşadığı duygusal refahı artırabilir (Kolhberg & ark., 2015). Bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünmenin özellikleri giriş kısmında detaylıca açıklanmıştır. Dolayısıyla alan yazın çerçevesinde ele alındığında bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünme kavramlarının birbirlerini tamamlayıp desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca Anaswara vd, (2016), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir.

Ancak, yaptığımız çalışmada bu ilişkinin tersine, çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu beklenen sonucun tersine olan bir sonuçtur. Alan yazın incelendiğinde çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu gözlemlendiğinden dolayı başka çalışmalarla karşılaştırılmasını sınırlandıran başka bir etken olmuştur. Bu çalışmada çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın negatif yönlü anlamlı ilişki çıkmasının olası nedenlerinin ölçeklerin yapı geçerliliği sağlanmasına rağmen kullanılan ölçeklerle ve örneklem grubunun özellikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın tam aracı rolünün çıkması beklenirken çıkan bu negatif ilişkinin aracılık etkisini düşürdüğü düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Bu çalışmada kullanılan çatışma eylem stilleri ölçeği üniversite öğrencileri için geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlanmıştır. Çalışma kapsamında ortaokul öğrenci örnekleminde ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir düzeyde yapısal geçerliği kanıtlanmış olsa da bazı maddelerin Türkçe'ye çevirisi nedeniyle bu örneklem grubunda öğrencilere açıklama yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu ölçme aracının ortaokul öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi üzerine daha fazla yayına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

2. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çatışma eylem stilleri üzerinde yapılan çalışmanın sınırlı olmasından dolayı gelecek çalışmalarda bu yaş grubunun örnekleme dahil edilmesi önemlidir ve önerilmektedir.

3. Çözüm odaklı düşünme, bilinçli farkındalık ve çatışma eylem stilleri konuları öğrenebilen kavramlardır. Yapılandırılmış oturumlar, seminerler veya projelerle öğrencilerin bu konularla ilgili farkındalığı ve bilgisi artırılmalıdır.

4. Model olmak öğrenciler için davranış kazanmada oldukça etkili bir yöntemdir. Model olmanın en önemli özelliklerinden biri yukarıdan aşağı yönlü olanın doğru olmasıdır. Öncelikle yöneticiler, okul idaresi, öğretmen, okul personeli ve aileler tarafından çatışma yönetiminde doğru eylem stilini kullanma, bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünme becerisi konusunda öğrencilere model olmak önemlidir.

5. Çatışma eylem stilleri ile çözüm odaklı düşünme arasında bilinçli farkındalığın zayıf düzeyde aracı rolü bulunmuştur. Bilinçli farkındalığı arttırmak için konuyla ilgili psikoeğitim grupları oluşturularak çalışmalar yapılması önerilmektedir. Farklı örneklerde benzer araştırma sorusunun incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

6. Bu çalışma kapsamında ölçeklerden alınan puanlar sürekli değişkenler olarak analiz edilmiştir. Bu nedenle ölçümlerin kategorize versiyonları ile de benzer ilişkiler incelenebilir. Örneğin, bilinçli farkındalık ölçümlerini düşük-orta-yüksek olarak kategorize ederek düzenleyici etkiler incelenebilir.

7. Beklenmedik sonuçlar nedeniyle bu çalışmanın benzer özellikleri ölçen farklı ölçme araçlarıyla tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Anaswara, P., Eapen, J. C., George, S., & Bajjesh, A. R. (2016). Dispositional mindfulness and solution-focused thinking among university students. In K. Manikandan, K.R. Santhosh, S. Kumar, Koorankot, J. & J. Raheemudheen (Eds.) *International Conference on Solution Focused Practices In Behavioural Sciences* (pp. 136-143) CDMRP University of Calicut.

Assi, M. D., Eshah, N. F., & Rayan, A. (2022). The relationship between mindfulness and conflict resolution styles among nurse managers: a cross-sectional study. *Sage Open Nursing*, 8.

Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Basmacı, S, K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Bayar, M. (2022). Örgütlerde iş-aile çatışması ve çatışma yönetiminde çözüm stratejileri. *International Anatolia Academic Online Journal*, 1(8), 65-74.

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34, 77-95.

Bögels, S. M., Lehtonen, A., Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*, 1(2), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0014-5>

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Cavanagh, M. & Grant, A.M. (2010). The solution-focused coaching approach to coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.), *Sage handbook of coaching* (pp. 34–47). London: Sage

Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community juvenile justice settings*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice, Department of Prevention, U.S. Department of Education

Çıkrıkçı, Ö. (2016). Çocuk ve ergenler için bilinçlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.

De Shazer, S. & Berg, I. K. (1997). ‘What works?’ Remarks on research aspects of solutionfocused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19, 121- 124.

Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the*

Interpersonal Mindfulness in Parenting scale [Doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.

Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). Pilot study to gauge acceptability of a mindfulness-based, family-focused preventive intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 30(5), 605-618.

Erez, A., Johnson, D. E., & Judge, T.A. (1995). Self-deception as a mediator of the relationship between dispositions and subjective wellbeing. *Pers Individ Dif*, 19, 597-612.

Erus, S. M. (2019). *Evlilikte Bilinçli Farkındalık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Duygusal Zekâ ve Evlilik Uyumunun Aracılık Rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547.

Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. Metris Yayınevi, İstanbul.

Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22, 24-29.

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMP). *Psychological assessment*, 23(3), 606–614.

Grant, A. M. (2011). The solution-focused inventory: a tripartite taxonomy for teaching, measuring and conceptualising solution-focused approaches to coaching. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 98-106.

Golubeva, I. (2023). Raising students' self-awareness of their conflict communication styles: insights from an intercultural telecollaboration project. *Societies*, 13(10), 223.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665.

Jackson, P. Z., & McKergow, M. (2007). *Solutions focus*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Johnson, D. W. (1981). *Reaching out*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Johnson, D. W. (2003). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self actualization* (8th Edition). Boston: Pearson.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 50(1), 117-137.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2008). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık*. (çev.S.S. Tezcan). İstanbul: Pegasus Yayınları.

Kamata, A., Turhan, A., & Darandari, E. (2003, April). Estimating reliability for multidimensional composite scale scores. *In annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.*

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E. ve Tosun, Ü. (2014). Çatışma eylem stilleri ölçeği [ÇESÖ]: Türkçe'ye uyarlanması dil geçerliği ve ön psikometrik incelemesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 45-69.

Karahan, F. Ş., & Hamarta, E. (2015). Çözüm odaklı envanter: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2), 1-13.

Karakaş, M. (2020). *Ergenlerin bilinçli farkındalık (mindfulness) düzeyleri ile duygu düzenleme ve öfke ifade yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir özel lise örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem.

Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kuczynski, A. M., Rae, J. R., Lagbas, E., Lo, J., & Kanter, J. W. (2015). A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating: Functional analytic psychotherapy's model of awareness, courage and love. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4, 107-111.

March, J., & Simon, H. (1975). *Örgütler* (Çev. Ö. Bozkurt-Oğuz Onaran), TODAİE, Ankara.

McCaffrey, S., David, R. & Ryan, B. (2017). Mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ): development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 115.

Oliver, C., & Charles, G. (2015). Which strengths-based practice? reconciling strengths-based practice and mandated authority in child protection work. *Social Work*, 60(2), 135-143.

Öğretir, A. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Önder, E. (2008). *Lisans öğrencilerinin yaşadıkları çatışmalar ve çatışma yönetim stilleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Öner, U. (2000). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi*. Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik içinde* (s.189-226). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Özen Koç, Ö. (2023). *Ön ergenlerde bilinçli farkındalık temelli programın etkililiği* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and psychological needs: a cross-cultural comparison. *Elementary Education Online*, 11(1), 151–60.

Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044-1061.

Rahim, M. A. & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups. *Journal Of Applied Psychology*. 80(1), 122.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386.

Siegel, R D., Germer, C.K., & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: what is it? where did it come from? clinical handbook of mindfulness*. Springer, New York.

Sklare, G. B. (2014). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma* (5. Baskı). (Çeviren: Diğdem Müge Siyez). Ankara: Pegem Akademi.

Soysal, S. (2023). Çok boyutlu test yapılarında alfa, tabakalı alfa ve omega güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 5(1), 213-236.

Taştan, N. (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (2nd ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuzer, Y., Karataş, Z. & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir

Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.

BÖLÜM XI

Çocuk ve Ergenlerle Psikolojik Danışmada Güncel Bir Çalışma Alanı: Boşanma

Nagihan OĞUZ DURAN¹
Merve DEMİR²

Giriş

Her birey bir aileden (kök aile) gelir ve muhtemelen yeni bir aileye (potansiyel yeni aile) doğru gider. Bu nedenle de aile dendiğinde herkes ailenin ne olduğunu tam olarak anladığını zanneder. Oysa “aile” günümüzde oldukça biçim değiştirmiştir. Günümüz dünyasında geniş aileden çekirdek aileye hatta çift çekirdekli aileye, evli olmadan birlikte yaşayan çiftlerden çocuksuz evli çiftlere veya çocuklu ama tek ebeveynli ailelere kadar çok çeşitli aile yapılarının olduğu görülmektedir. Günümüzün yetişkinlerinin de bir kısmının henüz çocukken veya ergenken boşanmış ebeveynleri varken şimdilerde giderek artan sayıda insan tek

1

2

ebeveynli evlerde çoğunlukla anneleri tarafından büyütölmekte veya çift çekirdekli ailelerde- annesi ve üvey babası ve babası ve üvey annesinin evleri arasında zamanını nispeten eşit olarak paylaşarak vb. gelenekselin dışında yaşamını sürdürmektedir.

Tüm dünyada aileyi inceleyen bilim insanların genel olarak değlerlerin, davranışların ve aile yapılarını etkileyen sosyal çevrelerin son yarım yüzyıl içinde ciddi biçimde değıştiğı konusunda hemfikir oldukları görölmektedir. Türkiye’de de durum benzer bir seyir izlemiştir. Türkiye’de geleneksel geniş aileden, çekirdek aileye, kır ailesinden, kent ailesine hızlı bir dönüşüm yaşanırken tanışarak evlenme sayısının, evlenme yaşının, kadına ve çocuğa yönelik şiddetin, boşanmaların ve bunun sonucunda tek ebeveynli aile sayısının ve ailelerde yaşlı nüfusun artması; buna karşın çocuk sayısının azalması; aile bireyleri arasındaki geleneksel ilişkilerin farklılaşması ve teknoloji ve tüketim kültürünün yaygınlaşması Türk aile yapısında öne çıkan bazı değışimler olmuştur (Engin, 2022). Türkiye’de 20. yüzyılın son dönemlerine kadar aile bağlarının güçlü olması, dini inançların etkisi veya boşanmış ailelere ve özellikle kadınlara toplumun önyargılı olarak yaklaşması gibi nedenlerle pek sık rastlanmayan boşanmalara (Arıkan, 1992) yaşanan toplumsal ve kültürel değışimlerin etkisi ile daha sık rastlanır olmuştur. Örneğın göçler, artan kentleşme ve bireyleşme boşanma oranlarının artmasında önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Coşan, 2017). Artan kentleşme ile birlikte kadınların eğitim düzeylerinin yükselmesi, haklarına yönelik bilinçlenmesi ve kamusal alanda daha fazla yer alması ile ailelerin yaşam düzeyini olumlu etkilerken bir taraftan da aile içinde rol çatışmalarına yol açmaya başlamıştır (Yörükoğlu, 2000). Ailelerde geleneksel rollerin değışime uğraması

(Uğur, 2014); bu değişime bağlı olarak kadınların aile içi şiddeti kabullenmemesi (Ersöz, 2011) ve artan ekonomik güçlerine bağlı olarak boşanmaya daha kolay karar verebilmesi (Kutlar, Erdem & Aydın, 2012) boşanma oranlarını arttıran faktörler arasında gösterilmektedir. Bunun yanında, bireyleşme ve tüketim odaklılığın teknolojiadaki hızlı gelişmelerle birleşmesi sonucu, teknoloji kullanımının ilişkilerdeki iletişimi olumsuz etkilemesi, aldatmaları arttırması ve ilişkileri de hızlı tüketim nesnelerine dönüştürmesi sonucu boşanma oranlarındaki artışı tetiklemiştir (Tarhanacı, 2017; Kaya & Eren, 2020).

Sonuç olarak; Günümüzde dünyada olduğu kadar Türkiye’de de aile yapısında meydana gelen çözümlerle birlikte boşanma olgusunda hızla seyir izleyen bir artış yaşanmaktadır (Coşan, 2017; Aydın, 2023). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) evliliklerin yaklaşık %50’sinin boşanmayla sonuçlandığı (Apata & ark., 2023), her yıl 800.000’den fazla boşanma ve ebeveyn ayrılığının ardından bu durumdan etkilenen çocuk sayısının da 1 milyondan fazla olduğu bildirilmektedir (Cohen & ark., 2016). Türkiye için ise güncel istatistikler incelendiğinde, 2023 yılında 171 bin 881 çiftin boşandığı ve mevcut boşanmalardan 171 bin 213 çocuğun etkilendiği görülmektedir (TÜİK, 2023). Bu çocukların %74,9’unun velayetinin anneye ve %25,1’inin velayetinin babaya verildiği görülmektedir. Hem boşanma süreci ve sonrası hem de velayeti alan ebeveyn ile yaşamaya uyum sürecinde çocuklar birtakım problemler ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bir sonraki bölümde boşanmanın olası etkileri açıklanacaktır.

1.Boşanmanın Olası Etkileri

Bir evliliğin sonlandırılması, kişilerarası ilişkiler bağlamında yaşanabilecek en zorlu olaylardan biridir (Bhushan, 2022). “Her iki tarafın da yeni değerler ve farklı yaşam tarzlarıyla yeni bir hayatla karşılaşacağı için eski ilişkilerin sona ermesi ve yeni ilişkilerin başlaması” olarak tanımlanan boşanma (Rich,Butler-Kruger & Roman, 2023) sadece eşlerin birbirinden ayrılması süreci de değildir. Boşanmayla birlikte aile yapısı bozulduğunda bu durumdan çocuklar zarar görürken (Apata & ark., 2023; Bastaits & Mortelmans, 2016; Motamedi & ark., 2017), boşanma aile üyelerinin ötesinde bireyleri ve çocukları olduğu kadar toplumu ve sosyal düzeni de etkileyen bir durum olmakta (Özgüven, 2010; Tathioğlu & Demirel, 2016), kurumsal yapılara zarar vererek sosyal ve beşeri sermayenin aşınmasına yol açan zorlu bir sürece dönüşmektedir (Fagan & Churchill, 2012).

Çocukların boşanma süreci ve sonucundaki yaşantıları bağlamında bakıldığında: boşanmanın, sosyal, duygusal ve ekonomik refahı destekleyen ve çocuklarda sağlık ve olumlu tutumları teşvik eden doğal sistemleri geçici veya kalıcı olarak bozabildiği görülmektedir (Uhlenberg & Mueller, 2003). Buna bağlı olarak boşanmanın çocukların yaşamlarını ve eğitimlerini sekteye uğratacak çok çeşitli sonuçları olabilmektedir. Boşanma ile çocukların okul başarıları ve akran ilişkileri etkilenebilir. Bazı çocuklar için, ebeveynlerinin ayrılığının yarattığı duygusal gerginlik, çekingenlik ve başkalarına karşı mesafeli duruşa neden olarak okul terki ile sonuçlanabilir (Brand & ark., 2019).

Boşanma bir çocuk için en travmatik deneyimlerden biri olabilir (Pushor & Amendt, 2018). Alanyazında boşanmanın, çocuklar üzerinde yarattığı stresin birçok yönden bir ebeveynin ölümüyle kıyaslandığı dahi görülmektedir (Fagan & Churchill, 2012). Bununla birlikte sürecin zorluğu ve sonuçlarının olumsuzluğu pek çok faktöre bağlı olabilmektedir. Boşanma, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bozulma, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin duygusal desteğini kaybetmesi ve evin tek bir geliri olacağı için ekonomik zorluklar gibi daha fazla stresli deneyime yol açabilir. Ayrıca, bazı çocuklar için ev/mahalle ve/veya okul değiştirmek, daha küçük bir eve taşınmak, tek ebeveynle yaşamak, büyükanne ve büyükbabayla teması kaybetmek, babanın veya annenin yeniden evlenmesi vb. de diğer stres faktörleri olarak sıralanabilir (Krasniqi, 2023; Rich, Butler-Kruger & Roman, 2023). Bir çiftin boşanması ile çatışmalar bitmediği gibi, anlaşmazlıkların sürdüğü yeni pek çok senaryo ortaya çıkabilir (Amato & Cheadle, 2005). Ebeveynler çocukları anlaşmazlıklarına dahil edebilir, çocuğu diğer ebeveynle yaşanan sorunlar hakkında bir haberci ve sırdaş olarak, hatta çatışmada bir müttefik olarak kullanabilir (Camisasca & ark., 2019). Çocuk bir ebeveyni reddederken diğerine bağlılık anlamına gelen bölünmüş sadakat hissedebilir (Parker, 1995). Araştırmalar çocukların boşanmadan sonra babalarına daha az yakın hissetmesi (Anderson, 2014); çoğunlukla anne olan velayet sahibi ebeveyn ile ilişkinin olumsuz etkilenmesi, çünkü velayet sahibi tek ebeveynin bu nedenle daha fazla stres yaşaması (Rodríguez, 2014) annelerin boşandıktan sonra daha az destekleyici ve şefkatli olması ve tutarlı ve etkili disiplin sergilemek konusunda zorlanması (Wallerstein, Lewis, & Rosenthal, 2013) gibi sonuçları göstermektedir.

Özetle, anne-babanın boşanma öncesindeki geçimsizliği, boşanma ile birlikte ev dahil mülkün paylaşılması, satılması vb, taşınma, iki ev arasında yaşam, yaşam standardının düşmesi, velayet sahibi olmayan ebeveyn ile (genellikle baba) temasın azalması veya tamamen kaybı, büyükbaba-anne vb. geniş aile ile etkileşimlerde değişiklikler (azalma veya artış, onların yanına taşınma vb), boşanma ile ilişkili ebeveynlerin yaşadığı stres ve bunun çocuğa yansımaları, velayet savaşları, çocuğun taraf tutmaya zorlanması, boşanmanın sürekli hatırlatılması ve kronik bir şoka dönüşmesi, ebeveynlerin yeniden evlilikleri ile ortaya çıkan uyum ihtiyaçları vb. pek çok nedenle (Arnold & Carnahan,1990) boşanma çocuklar için zorlayıcı, stresli pek çok olumsuz sonucu olan bir yaşantıya dönüşebilmektedir.

Bununla birlikte, boşanmanın olumsuz etkilerini kontrol etmek mümkündür ve gerek birey gerekse toplum bazındaki olumsuz etkileri, en aza indirmenin ilişkili olduğu değişkenleri tespit eden ve etkili müdahaleler üzerinde çalışılan araştırmalardan oluşan bir alanyazın söz konusudur. Örneğin Hetherington, Stanley-Hagan & Anderson (1989) çocukların boşanma stresine karşı makul bir uyum sağlayabilmeleri için güçlü ekonomik destek, sosyal destek, minimal çevresel değişim, olumlu ebeveyn boşanma ilişkisi ve etkili ebeveynlik becerilerinin önemini vurgulamıştır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, baş etme becerilerinin niteliği, benlik saygısı ve boşanma öncesinde sağlanan ebeveyn hazırlığının geçiş sürecini önemli ölçüde etkileyen kritik çocuk uyum değişkenleri olarak önemi belirtilmektedir (Akt.Q'Roukle & Worzbyt, 2013, s. 96). Öte yandan, boşanmış aile çocuklarıyla yapılan çeşitli uzunlamasına araştırmaların bulguları, bazı çocukların uzun vadede oldukça kalıcı

olumsuz etkiler görülebileceği, örneğin; yetişkinlikte daha düşük sosyoekonomik statü, daha fazla evlilik sorunu kişinin kendi evliliğinde boşanma olasılığının yüksekliği bildirilen olası olumsuz sonuçlar arasındadır (Amato, 2000). Bu bakımdan uzun vadeli sorunların ne kaçınılmaz ne de tüm çocuklar için geçerli olduğu (Pedro-Carroll, 2005) yönündeki alanyazına dayanarak, boşanma konusunda bu süreci yaşayan çocuk ve ergenler için verilecek psikolojik hizmetler önem kazanmaktadır.

Ebeveynleri boşanmış çocukların pek çoğu iyi uyum sağlamış yetişkinler olabilir (Amato & Cheadle, 2005). Ancak, yukarıda sıralanan çok sayıdaki olası olumsuz etki düşünüldüğünde, gelişimsel görevlerini yerine getirirken uygun başa çıkma becerilerini de edinmeleri için, çocuk ve ergenlere okul psikolojik danışmanlarınca sağlanacak psikolojik hizmetler önemli hale gelmektedir. Psikolojik danışmanların ebeveyn boşanmasını farklı yaşlarda deneyimlemiş/deneyimlemekte olan danışanlarına sağlayacakları hizmetler ise öncelikle, danışanlarının içinde bulundukları gelişim dönemlerine göre şekillenecektir. Çünkü alanyazında çocuğun boşanma sırasındaki yaşı çocuğun boşanma sonrasındaki sosyal ve psikolojik uyumunu etkileyen en önemli etken olarak bildirilmekte (Amato, 2000) ve çocukların boşanma karşısındaki tepkileri, ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçlarına ve duygularına odaklanma becerisi, çocuğun mizacı, çocuğun ve ebeveynlerin ayrılık öncesi ve sonrası psikososyal işlevleri vb. faktörlerin yanı sıra çocuğun gelişim aşaması, ile ilişkilendirilmektedir (Kleinsorge & Covitz, 2012)

1.1. Farklı Gelişimsel Dönemlerde Boşanmanın Etkileri

Öncelikle, hangi yaşta oldukları fark etmeksizin, boşanmış ailelerden gelen çocukların ailelerin dahil olduğu çeşitli özel günler, kutlamalar ve günlük ritüellerde yaşanan gerginlik ve zorluklar karşısında derinden etkilendiği ve kayıp duygusu yaşadıkları bildirilmektedir (Pett, Lang, & Gander, 1992). Bununla birlikte, boşanmayı bebeklikte (0-2 yaş), okul öncesi dönemde (3-6 yaş), okul çağında (6-12) veya ergenlik döneminde deneyimlemelerine göre çocuk ve ergenlerin farklı yaşantıları olabilmekte ve süreçten farklı şekillerde etkilenme söz konusu olabilmektedir.

1.1.1. Bebeklik döneminde (0-2) boşanmanın etkileri.

Bebeklik döneminde ebeveyn boşanması deneyimlemenin, ebeveyn ayrılığı hatta kaybı yaşamak (Cohen,2002; Cohen & ark., 2016; Emery, 2013) veya olumsuz ebeveyn tavırları (Cairney & ark., 2003) vb. nedenlerle bağlanmayı (attachment) olumsuz etkilediği, bu dönemde bilişsel olarak boşanma ve evliliğin sonlanma nedenlerini kavramak söz konusu olmasa da sürecin bebeklerde parmak emme, kaygı, öfke patlamaları, ısırma ve ağlamada tepkilerinde artışa neden olurken , iştah kaybı ve boşaltım sorunları gibi fizyolojik sorunlara da yol açabildiği (Arslan, 2018; Erdim ve Ergün, 2016) bildirilmektedir. Bağlanma ile ilgili alanyazın dikkate alındığında, bebeklikte güvensiz bağlanmanın ilerleyen yaşlarda içe dönük kişilik (Konyalıoğlu, 2002), sosyalleşme sorunları (Ceylan, 2017), düşük benlik saygısı (Ünlü, 2015) vb. kişilerarası ilişkileri olumsuz etkileyecek çıktılarını işaret eden çalışmalar dayanarak, bu dönemde yaşanacak ebeveyn boşanmalarının iyi ele alınmaması durumunda uzun vadede bireyin gelişimi ve uyumu için risk oluşturabileceği anlaşılmaktadır.

1.1.2. Okul öncesi dönemde (3-6) boşanmanın etkileri.

Ebeveynleri tarafından terkedilme ve ailesindeki refahın düzelmeyeceği ile ilişkili korku ve kaygılar, ayrılık nedeni ile üzüntü, ayrılığın sorumluluğunu üzerine almakla ilgili suçluluk, başa çıkma zorlukları nedeni ile gerileme, üzüntü ve eşlik eden düşünceler nedeni ile oyunlardan geri çekilme okul öncesi çocuklarda boşanma sürecinde yaygın olarak gözlenen duygular çıktılardır (Farber,1999). Gelişimsel olarak benmerkezciliğin önemli bir özellik olarak ortaya çıktığı bu dönemde (Piaget & Inhelder,1998), çocuklar boşanma gibi çevrelerinde onlardan bağımsız olarak gerçekleşen olayları dahi kendileri ile ilişkilendirerek, bu durum sağlıklı bir şekilde ele alınmadığı takdirde bundan zarar görebilmektedir. Kendini sorumlu tutma eğiliminin en önemli sonuçlarından biri de suçluluk duygusu olabilmektedir (Shahinuzzaman & ark., 2016). Anne-babanın birbirlerini istememelerinden kaynaklanan davranışlarını kendisinin istenmediği şeklinde yorumlamaktan kaynaklanan değersizlik hisleri de görülebilir (Q'Roukle & Worzbyt, 2013). Ayrıca Psikodinamik kuramcılara göre bu dönemde yaşanacak ayrılıklar aynı cins ebeveyn ile özdeşimi engellediği takdirde önemli izler bırakabilmektedir (Arslan, 2018). Bu yaş grubunun ayrılığın kalıcılığını anlayamaması nedeni ile ebeveynlerini yeniden biraraya getirmek için çaba sarf etmesi (Fagan & Churchill, 2012) ve sürekli olarak ayrı kaldığı ebeveynini sorması (Cohen & ark., 2016) gibi davranışlar sergilemesi veya iki ebeveynin sınır koyma konusundaki farklılıklarını test ve manipüle etmeleri (Cohen, 2002) de gelişimsel olarak olağandır. Bu dönemde yaşan duygularla başa çıkamama sonucunda çocuklarda gerileme (regresyon) işareti olarak parmak

emme, alt ıslatma vb. davranışlar (Er & Bartan, 2019) veya uyku düzeninde bozulmalar (Öngören, 2017), iştah azalması ve konsantrasyon eksikliği de görülmektedir (Rich, Butler-Kruger & Roman, 2023), oyunlara konstre olmakta güçlük (Farber, 1999) görülebilir. Bu dönemde bilişsel kapasitesi ebeveynler arasında yaşanan çatışmaların içeriğini kavramak için yeterli olmayan çocukların (Bjorklund & Myers, 2015), kolayca ikna olup bir ebeveynin tarafını seçmeleri ve özellikle yanında kaldıkları ebeveynin görüşlerini benimsemeleri mümkündür (Fidler & Ward, 2017).

1.1.3. Okul çağında (6-12) boşanmanın etkileri. Gelişimsel olarak benmerkezci düşünce tarzında azalma (Senemoğlu, 2018), kelime dağarcığında artma (İpek & Bilgin, 2007), başkalarının bakış açılarını değerlendirebilme (Watts, 2023) vb. özelliklerin görüldüğü okul çağı çocuğunun boşanma süreçlerinde kendini daha iyi ifade edebilmesi mümkündür. Bununla birlikte ifade gücü gelişmiş bir çocuğun ebeveynleri tarafından diğer ebeveyne mesaj iletmek veya müttefiklik, suç ortaklığı vb. için piyon olarak kullanılması açısından da tehlike içeren bir dönemdir (Krasniqi, 2023). Ben merkeziliğin ağır bastığı okul öncesi dönemden çıkmış olan okul çağı çocuğu boşanmadan kendini sorumlu tutabildiği gibi ebeveynlerini de suçlayabilir (Tezcan, 2017). Boşanmayı utanç verici olarak algılayabilir ve bu konuda konuşmaktan kaçınabilir (Erdim & Ergün, 2016), bu rahatsızlığı gidermek için ebeveynlerini yeniden barıştırmaya çabalarına girişebilirler (Türkarıslan, 2007)). Akademik performansta düşüş (Altunbulak & Aydoğın, 2011; Ashenafi & Ayenew, 2021; Katz & Gottman, 1997), durumluk ve sürekli kaygıda artış (Aral & Başer, 1998), öfke (Dreman, 2000) ve bunun

okuldaki akran ve öğretmenlere yöneltilmesi (Q'Roukle &Worzbyt, 2013) ve artan sorun sayısına ve bunlarla baş edememeye bağlı olarak ortaya çıkan yetersizlik hisleri (Motamedi & ark., 2017) boşanmanın okul çağı çocuklarındaki olası olumsuz etkilerine örnektir.

1.1.4. Ergenlik döneminde boşanmanın etkileri. Ergenlik dönemi bilişsel, duygusal, ahlaki kapasitenin arttığı, benmerkezciliğin yeniden ortaya çıktığı bir gelişimsel dönemdir. Birey fiziksel gelişimden, kimliğini ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye kadar pek çok zorlayıcı gelişimsel görevle başa çıkmaya çalışmaktadır (Kohlberg ve Gilligan, 1971; Piaget, 2008). Böyle bir süreci, çocukluğunda anne-babasının boşanmasının ardından yaşayan ergenler olabileceği gibi, bu sürece paralel olarak boşanmayı doğrudan ergenliğinde deneyimleyen bireyler de olabilmektedir. Her şekilde ergenlik yıllarında boşanmanın pek çok etkisi/çıktıları olmaktadır. Alanyazında ebeveyn boşanmasının ergenlerde sigara (Çakmak-Tolan, 2023) alkol ve madde kullanımı (Çakır & ark., 2022; Tebeka & ark., 2016), riskli cinsel davranışta bulunma (Orgilés & ark. 2015), kaygı, depresyon ve intihar düşünceleri (Atladottir,2015; Olfson & ark., 2014), suça eğilim (Güllü, 2014), akademik başarısızlık (Arslan, 2018; Şahin, 2019), olumsuz benlik imajı (Altuntaş, 2012), düşük aidiyet duygusu (Rejaän & ark., 2022), düşük yaşam doyumu (Akyol, 2013) vb. pek çok riskli/olumsuz çıktı ile ilişkileri ortaya konmuştur. Bununla birlikte, ergenlik döneminin doğasından kaynaklı olarak bu dönemde ergenin akran ilişkileri içinde daha fazla zaman geçirirken aileleri ile daha mesafeli oldukları bir dönemde olmaları onları çocuklara kıyasla boşanmanın bazı olumsuz etkilerinden de koruyabilmektedir

(Malone & ark., 2004; Sun ve Li, 2007). Benzer şekilde bu dönemde artan bilişsel ve duyuşsal kapasitenin ergenin boşanmayı anlamasına katkı sağlaması (Mehel, 2019), öte yandan benmerkezciliğin, okul öncesi dönem çocuğuna benzer şekilde ergenin ebeveyn boşanmasında kendini sorumlu tutarak suçluluk hissetmesine yol açması olağandır (Demirbilek, 2013). Ebeveynlerinden biri hayatından eksildiğinde bu durum ergen tarafından reddedilme olarak yaşanabilmektedir (Rich, Butler- Kruger & Roman, 2023). Ailesinin farklı yapısı ve/veya ebeveynlerden birinin eksikliği ergenin özellikle de özel günler ve olaylarda daha fazla yas ve öfke yaşamasına neden olabilmektedir (Pett, Lang, & Gander, 1992). Çocuklardan farklı olarak ergenlerin boşanmanın ardından ek bir yük üstlenmeleri söz konusu olmaktadır. Bir yandan kendi kayıpları, korkuları ve boşanmaya eşlik eden belirsizliklerle başa çıkmaya çalışırken bir yandan da destek için çocuklarına güvenerek düşüncelerini, duygularını ve korkularını onlarla paylaşan ebeveynleri nedeniyle ergenler de ebeveynlerine bakım sunma zorunluluğu hissedebilmektedir (Q'Roukle & Worzbyt, 2013). Størksen & ark. (2006) tarafından 13-19 yaş aralığındaki Norveçli ergenlerle yürüttükleri bir araştırmada boşanmanın uzun vadede ergen ruh sağlığı (kaygı ve depresyon) üzerindeki etkilerinin kızlarda erkeklerden daha fazla görüldüğü bildirilmiştir. Ebeveynleri boşandıktan sonra ergenlerle yapılan bir çalışmada ise birçoğunun gelecekteki evliliklerinin sevgi, güven veya iletişimden yoksun olacağından ve sadakatsizlik, çatışma veya istismarla kuşatılacağından korktukları bildirilmiştir (Dise-Lewis, 1988). Buna göre, bebeklikten itibaren tüm gelişim evrelerinde ebeveyn boşanması yaşamının sadece içinde bulunan gelişimsel dönemde

çeşitli etkileri olmakla kalmayıp, bu etkilerin yaşam boyu yansımaları da söz konusu olabilmektedir.

1.2. Çocukluk ve ergenlikte ebeveyn boşanmasının yetişkinlik dönemine yansımaları

Ebeveynleri boşanmış bireylerin uzun vadede iyi oluşları boşanmanın öncesindeki ve sonrasındaki pek çok koşuldan etkilenmektedir (Furstenberg & Kiernan, 2001). Araştırmacılara göre asıl ihtiyaç artık boşanmanın kötü etkilerinin neler olduğunu öğrenmek değil, bu etkilerin çocuklar ve torunlar üzerindeki etkilerini anlayarak kuşaklar boyu sürebilecek bir döngüyü tersine çevirmenin yollarını belirlemektir (Fagan & Churchill, 2012). Bu bakımdan, alanyazında görece uzun yıllara yayılmış çeşitli araştırmaların sonuçlarını dikkate almak, ancak bunları kabullenmek yerine bu sonuçları ortadan kaldıracak psikolojik hizmetleri sağlamak önemli görünmektedir.

Öncelikle alanyazında ortaya konmuş çeşitli araştırma bulgularının, ebeveyn boşanması yaşamış bireylerin yetişkinlik dönemi için hangi olası risklere dikkat çektiklerini ele almak gerekirse; örneğin aileleri ayrılmış ve boşanmış çocuklar ve ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri 25 yıl süren boylamsal takip çalışmasının sonucunda Wallerstein ve Lewis (2004) katılımcıların boşanmayla ilgili en eski anılarının terk edilme, dehşet ve yalnızlık olduğunu; ergenlik dönemlerine erken cinsel aktivite ve uyuşturucu ya da alkol denemelerinin, erken yetişkinlik dönemlerine ise üniversite masraflarını karşılamak için daha az kaynak, yakınlık korkusu ve ebeveynleriyle, özellikle de babalarıyla gergin ilişkilerin

damgasını vurduğunu; yaşadıkları zor çocukluk dönemine onları da mahkum etmekten korktukları, çocuk sahibi olmaktan korktuklarını ve bunu istemediklerini; terk edilmekten yoğun bir şekilde korktuğunu gösteren bulgular ortaya koymuştur.

Pek çok çalışmada, ebeveyn boşanmasının çocuğun yetişkinlikte evliliğe yönelik olumsuz tutuma sahip olmasına neden olduğu, bu olumsuz tutumun romantik ilişkilere bağlılığın azalmasına yol açtığı (Cui & Fineham, 2010) ve çocuğun kendi hayatında boşanma ihtimalini arttırdığı (Amato, 2000; Amato & Cheadle 2005; D'Onofrio & Emery, 2019) vurgulanmaktadır. Ebeveynlerinin boşanması, yetişkinliğe ulaştıklarında çocuklar için flört ve romantizmi daha zor hale getirebilmektedir. Boşanmış ve boşanmamış ailelerden gelen kadınların karşılaştırıldığı bir çalışmada boşanmış ailelerden gelen kadınlar romantik ilişkilerde daha az güven ve memnuniyet bildirmiştir (Jacquet & Surra, 2001). Ayrıca, boşanmış ebeveynlerin çocuklarının reddedilmekten korktuğu ve güven eksikliği nedeniyle ilişkilerinin derinleşemediği (Johnston & Thomas, 1996) ebeveyn boşanmasının kadınlarda daha düşük ilişki bağlılığı ve güven ile ilişkili olduğu, erkeklerde böyle bir ilişki kurulmadığı (Whitton & ark., 2008), ancak ebeveynleri boşanmış erkeklerin de işbirlikçi ve sevecen partnerler olmak yerine, ilgi duydukları kadınlara karşı hem düşmanca davranışlarda bulunma hem de kurtarıcı olma eğiliminde olabildikleri (Bolgar, Zweig- Frank & Joel Paris, 1995) bildirilmektedir. Boşanmış ebeveynlerin çocuklarının kendi evliliklerinde mutsuz olma, çatışmayı tırmandırma, daha az iletişim kurma, sık sık tartışma ve tartışırken eşlerine bağırma veya fiziksel saldırıda bulunma

olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Webster, Orbuch & House, 1995)

Ebeveyn boşanmasının çocukların gelecekteki ilişkileri ve evliliklerine olan olası etkilerinin dışında, ebeveynleri ve geniş aileleri ile olan ilişkilerine de çeşitli etkileri olabildiğini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Öncelikle boşanma, ebeveyn-çocuk temasının ve ilişkilerinin sıklığında ve kalitesinde düşüşe yol açabilmektedir (Booth & Amato, 2001). Uzun vadede ebeveynleri boşanan çocukların babalarıyla daha mesafeli ilişkiler kurduklarını bildirdikleri (Dunlop, Burns & Bermingham, 2001), ayrıca, boşanmış babanın kendi anne ve babasının (büyükanne ve büyükbabaların) torunlarının hayatında mentorluk rolü oynama olasılığının da boşanmış anne büyükanne ve büyükbabalara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir (King, 2003). Tüm bu endişe verici bulgulara karşın, başta belirtildiği gibi asıl ihtiyaç boşanmanın birey üzerinde ve kuşaklar boyunca sürebilecek olası kötü etkilerine ilişkin döngüyü tersine çevirebilecek psikolojik müdahaleler üzerinde çalışmak ve bunları devreye sokarak birey ve toplum ruh sağlığına katkıda bulunmaktır.

2. Psikolojik Danışmada Boşanma

Psikolojik danışmanlar boşanma sürecinin farklı evrelerindeki çocuk ve ergenler için destek sisteminin önemli bir parçası olabilir. Boşanma öncesi, boşanma sırası ve boşanma sonrası gibi farklı evrelerde, yukarıda belirtildiği gibi farklı gelişim dönemindeki bireylerin duygu, düşünce, davranış, ihtiyaç ve sorunları değişebileceğinden, psikolojik danışmanların başvuracağı terapötik

müdahaleler de çeşitlilik gösterecektir. Bu nedenle psikolojik danışmanların farklı müdahale yöntemlerine aşina olmaları önerilmektedir (McConnell & Sim, 1999)

Ancak çeşitli müdahale yöntemlerine başvurmadan önce yargılayıcı olmayan bir tutum ile yaklaşmak ve güven ortamı yaratmak (Lowenstein ve Lowenstein, 2006) suretiyle psikolojik danışmanlar, danışanları olan çocuk ve ergenlerin boşanma ile ilgili kaygılarını dile getirmelerine olanak sağlayabilir ve onları yaşantılarına ilişkin daha fazla paylaşımda bulunmalarına daha istekli hale getirebilir, bu sayede kendi duygularına ilişkin farkındalıklarını da arttırabilirler (Beaumont, C. (2022). Aşağıda psikolojik danışmanların boşanma ile ilgili olarak çocuk ve ergenlerle çalışırken dikkate almaları için bazı öneriler yer almaktadır.

2.1. Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörleri Bilerek Müdahale Hedefleri Oluşturmak

Boşanmanın ardından çocuklar, farklı şekillerde tepki verebilir ve bu tepkiler, bazı faktörlerden etkilenir. Bazı çocuklar daha zorlanırken, bazıları daha iyi başa çıkabilir. Bu farklılıkları belirleyen faktörler, risk ve koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılabilir. Risk faktörleri çocukların boşanmayı daha zor atlatmasına neden olabilirken, koruyucu faktörler ise çocukların daha sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ebeveynler arasında yüksek çatışma (Amato, Loomis & Booth, 1995), ebeveynin çocuğa yeterli ilgiyi göstermemesi (Kaya & Gündüz, 2019), ekonomik zorluklar (Rich, Butler-Kruger & Roman,

2023), velayet sahibi ebeveynde görülen depresyon (Erdim & Ergül, 2016), aile yapısında değişiklikler (üvey anne veya üvey baba) (Shafer, Jensen & Holmes, 2017), yaş ve gelişimsel düzey (Amato, 2001), çocukların boşanma öncesinde duygusal veya davranışsal sorunları olması (Kelly & Emery, 2003) gibi durumlar risk faktörleri olarak sıralanabilir. Bazı faktörler de boşanma sürecinde amortisör işlevi görerek boşanma ile ilgili olaylar ve kişinin stres deneyimi arasındaki bağlantıyı etkiler. Alanyazında *koruyucu faktörler* olarak adlandırılan bu faktörler (Amato, 2000) boşanmanın ardından gelebilecek çeşitli olumsuz duyguları, davranışları ve sağlık sorunlarını engeller veya azaltır. Aile gelirin yüksek olması (Weaver & Schofield, 2015), çocuğun zekâsı (Rutter, 1987; Amato, 2000), olumlu/kabul edici aile tutumu (Wolchik & ark., 2002), ebeveyn desteği ve istikrarı (Amato, 2001; Kelly & Emery, 2003), sosyal destek (Pedro-Carroll, 2005), çocuğun etkili baş etme mekanizmalarına sahip olması (Masten, 2001) gibi faktörler de koruyucu faktörler olarak sıralanabilir.

Koruyucu faktörlere ilişkin araştırmaların bulguları, boşanmaya ilişkin psikolojik müdahale programlarının hedeflerine dönüşmesi bakımından önemlidir. Buna göre psikolojik danışmanlar, boşanmaya ilişkin psikolojik müdahaleler planlarken, alanyazında bildirilen koruyucu faktörlerden bazılarını hedefleyerek içerik ve yöntem oluşturabilirler. Örneğin, Pedro-Carroll (1997), boşanma sonrasında çocuklarda dayanıklılığı arttırmaya yönelik koruyucu faktörlere odaklanan okul temelli önleyici bir müdahale programı (CODIP) geliştirmiştir. CODIP, ampirik olarak desteklenen birkaç bireysel koruyucu faktörü programın hedefleri olarak belirlemektedir ve bu hedefler; destekleyici bir grup ortamı

oluşturmak, çocukların duygularını tanıma ve ifade etmelerine yardımcı olmak, çocukların aile içi değişimleri doğru anlamalarını sağlamak ve boşanmayla ilgili yanlış anlamaları ortaya çıkarmak, aktif başa çıkma becerilerini ve gerçekçi kontrol algılarını geliştirmek, kendilerine ve ailelerine ilişkin olumlu algılarını geliştirmek olarak sıralanmaktadır (Pedro-Carroll, 2005).

2.2. Boşanmanın Ardından ocuğun İhtiyaçlarını Tespit Etmek

Alanyazında boşanmanın ardından çocukların ve ergenlerin sağlık, duygular, eğitim, akran ilişkileri, hatalı bilişlere sahip olma veya bilgi edinme gibi bazı ihtiyaçları olabildiği bildirilmektedir. Bu ihtiyaçların bilinmesi ve tespit edilmesi psikolojik hizmetleri planlamak açısından önemlidir. Q'Roukle ve Worzbyt (2013)'ye göre, boşanma sürecinde çocuklar genellikle stres veya bu dönemde evlerinde yaşan değişiklikler nedeniyle yemek yeme alışkanlıklarında (aşırı yemek, yeterince yememek, sağlıklı beslenmemek, vb) ve uyku düzenlerinde (fazla uyumak, uyuyamamak vb) değişiklikler yaşarlar. Bu nedenle, "sağlık"la ilgili ihtiyaçların tespit edilmesi ve bu yönde çalışılması bir adım olabilir. Boşanma sürecinin ortaya çıkarttığı ve özellikle çocuklar tarafından anlaşılamayan ve ifade edilemeyen pek çok duygu (rn, korku, üzüntü, kayıp, yalnızlık, reddedilme, öfke, sadakat vb) nedeniyle "duygular" a yönelik çalışmalar önemli olabilir. Bunlara ek olarak; "Eğitim" alanında ortaya çıkabilecek pek çok sorun ve ihtiyaç (rn. odaklanma güçlükleri, ödevleri yap(a)mama, okulda çatışmalar); boşanmanın yarattığı olumsuz duyguların akranlardan çıkartılması

nedeniyle zarar görebilecek “akran ilişkileri”; boşanmadan kaynaklı “imgeler (örn. kendini sorumlu görmek, kendisine ne olacağı hakkında endişelenmek, ebeveyni bir araya getirmek konusunda sorumlu hissetmek vb)”; boşanmaya ilişkin üzerinde çalışılması gereken “mantıksız bilişler” “(örn: “İnsanlar asla boşanmamalıdır”, “Ebeveynler boşandığında, bunun nedeni genellikle çocuklarıdır”; “Ebeveyn evi terk ettiğinde, o ebeveyn çocuğu reddetmiş olur.” vb); ve “Bilgi ihtiyaçları” (örn. boşanmanın ne olduğunu, ebeveynlerinin neden boşandığına dair bazı detayları, boşanmayla nasıl daha etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri vb), üzerinde çalışılabilecek başka ihtiyaçlar olabilir.

2.3. Çeşitli Müdahaleler

Boşanmaya uyum ile ilgili psikolojik danışma hizmeti sunan psikolojik danışmanların çocukların iyilik hallerini artırma, baş etme becerilerini geliştirme ve boşanmanın uzun vadeli etkilerini hafifletmek için birtakım kazanımları hedefleyebileceği konusunda alanyazında tespit ve öneriler yer almaktadır. Bu hedefler, duygusal destek sağlamak (Kelly & Emery, 2003), bağlanma stillerine uygun stratejiler geliştirmek (Amato, 2001), problem çözme stratejileirini öğretme (Wolchik & ark., 2002; Sandler, Tein & West, 2014), çocuklarda öz saygının gelişimini desteklemek (Pedro-Carroll, 1997), boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerini azaltmak için ebeveyn ile işbirliği yapmak (Karela & Petrogiannis, 2018) olarak sıralanabilir.

Önceki bölümlerde belirtildiği gibi, farklı gelişim dönemlerinin kendi özellikleri ve bu bunlara bağlı olarak her bir

gelişim dönemindeki bireylerin anne-babalarının boşanmasından farklı şekillerde etkilenmeleri söz konusudur. Bu doğrultuda psikolojik danışmanların da müdahalelerinin içeriğini ve müdahale yöntemlerini belirlemek için çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemini dikkate alması önemlidir. Küçük çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlar, bu gelişimsel dönemde duygu ve düşünceleri sözel ifadelerle dökmenin güçlüğüne (Wittenborn & ark., 2006) farkında olarak bibliyoterapi (Stekoll, 2011), sanat terapisi (McCullough, 2009), oyun terapisi (Öztürk Serter, 2018) gibi yaklaşımlara yönelebilirler. Bibliyoterapi yöntemi, hikâye karakterleri ile özdeşleşme yoluyla başkalarının da benzer kaygıları olduğunu fark ederek kendini izole ve yalnız hissetmekten kurtulmayı sağlayabileceği gibi, karakterlerin eylemlerinin tartışılması yoluyla başa çıkma stratejilerini ve çocukların izleyebileceği çeşitli seçenekleri incelemeye yardımcı olur. Oyun terapisi ile çocukların duygu ve düşüncelerini hem sözel olarak hem de nesneleri veya oyuncakları manipüle ederek ifade etmeleri, başa çıkma stratejileri geliştirmeleri, problem çözme pratiği yapmaları ve ayrılık ve boşanma ile ilişkili altta yatan duyguları serbest bırakmaları sağlanabilir. Sanat terapisi ile çocukların söze dökemedikleri duyguları yüzeye çıkarılabilir; çocukların ailelerindeki değişikliklerle başa çıkmalarına yardımcı olacak çeşitli başa çıkma stratejileri tartışılabilir.

Ergenlerle çalışan psikolojik danışmanların ise, ergen bireylerde bilişsel ve duygusal kapasitesinin artmasıyla boşanmayı her yönüyle anlayabileceklerini (Kasuto, 2017) göz önüne alarak müdahalelerini çeşitlendirebilecekleri düşünülebilir. Rich, Butler-Kruger ve Roman (2023) boşanmış ebeveynlere sahip ergenlerle

çalışırken, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan uyum sağlamalarına yardımcı olacak becerilerin kazandırılması ve ergenlerin her iki ebeveyniyle ilişkisine odaklanılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Johnson ve Wiechers (2003), ergenlerin boşanma sürecindeki risklerini hafifletmek için uyguladığı programda, ergenlerin duygusal, bilişsel ve destek bileşenlerini güçlendirmeye yönelik grup ortamında müdahaleler uygulamışlardır. Ergenlerin boşanma sürecini anlamlandırmaları, boşanmanın getirdiği değişiklikleri kavramaları ve duygu ve ihtiyaçlarını grup ortamında ifade etmeleri, ergenlerin iyi oluşu ve ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Rich,Butler-Kruger & Roman, 2023). DeLucia-Waack ve Gerrity (2001), boşanmış ergenler için grup çalışmalarında, boşanma sürecindeki yanlış anlamaları ortadan kaldırma, başkalarının da benzer deneyimler yaşadıklarını fark etme, duyguları tanıma ve ifade etme, güvende hissetme, problem çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirme, mantıkdışı inançların giderilmesi ve geleceğe odaklanmaya yönelik müdahalelerin hedeflenmesi gerektiğini belirtmektedir. Grup müdahalelerinin yanı sıra ergenlerle bireysel yapılacak psikolojik danışma müdahalelerinde, psikolojik danışmanların boşanma sürecinde yalnızlık, öfke, suçluluk gibi duygusal zorluk yaşayan ergenlere kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir alan yaratmaları (Amato, 2001; Kelly & Emery, 2003) ve ergenlerin aile içindeki rolleri ile ilgili yaşadıkları karmaşık duygulara dikkat etmeleri (Weiss, 2012) de önemlidir. Boşanma sürecinde ergenlerle çalışmanın yanı sıra, ebeveynlere, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve onlara uygun destek sunmaları konusunda rehberlik yapılabilir (Amato, 2001). Ergenlik

dönemi fırtınalı bir dönem olarak tanımlanmasına rağmen, son yıllarda ergenliğin pozitif yönlerine olan ilginin artması ile ergenlikte sağlıklı davranışların gelişebileceği, olası istenmeyen davranışların ön görülebileceği ve olumlu davranış ve tutumların güçlendirilebileceği üzerinde durulmaktadır (Lerner & ark., 2005). Boşanmış aileye sahip ergenlerle yapılacak tüm müdahaleler, ergenlerde sağlıklı bir uyum sürecini destekleyebilir ve boşanmanın ergen üzerindeki olumsuz etkileri azaltabilir.

Kaynakça

Altunbulak, C., & Aydoğan, İ. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 75-102.

Altuntaş, G. (2012). *Boşanmış ebeveynler ile boşanmamış ebeveynlerin lise birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında okuyan çocuklarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzı, benlik saygısı ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Amato, P. R., Loomis, L. S., & Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social forces*, 73(3), 895-915.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.

Amato, P. R., & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of marriage and family*, 67(1), 191-206. doi 10.1111/j.0022-2445.2005.00014.x

Apata, O. E., Falana, O. E., Hanson, U., Oderhohwo, E., & Oyewole, P. O. (2023). Exploring the effects of divorce on children's

psychological and physiological wellbeing. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 49(4), 124-133. Doi: 10.9734/AJESS/2023/v49i41193

Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 7-11.

Arnold, L. E., & Carnahan, J.A. (1990). Child divorce stress. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (pp. 373-404). New York: John Wiley & Sons.

Arslan, S. (2018). *Boşanmanın lise öğrencileri üzerindeki etkisinin okul sosyal hizmeti bakış açısıyla incelenmesi: Sincan ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Arıkan, Ç. (1992). *Yoksulluk evlilikte geçimsizlik ve boşanma*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Ashenafi, A., & Ayenew, E. (2021). The impact of divorce on students' academic performance in secondary school students of Arba Minch Town, Ethiopia. *Education Journal*, 10(3), 78-82. doi: 10.11648/j.edu.20211003.12

Atladottir, H. O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin, S., Hansen, S. N., Leonard, H., ... & Parner, E. T. (2015). The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: a descriptive multinational comparison. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 173-183.

Aydın, K. B. (2023). Türkiye'de boşanma olgusunun bekâr danışmanlığı teorisi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (56), 1004-1032.
<https://orcid.org/0000-0002-7936-1487>

Bastaits, K., & Mortelmans, D. (2016). Parenting as mediator between post-divorce family structure and children's well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2178-2188.
<http://dx.doi.org/doi:10.1007/s10826-016-0395-8>

Beaumont, C. (2022). The school counsellor and divorce: A child's perspective. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 14, 1.

Bhushan, V. (2022). Effects of divorce on children: a review of socio-economic, legal and policy aspects. *Bihar Journal Of*, 19(1), 189-198.

Bjorklund, D. F., & Myers, A. J. (2015). The development of cognitive abilities. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 391-441). Psychology Press.

Bolgar, R., Zweig-Frank, H., & Paris, J. (1995). Childhood antecedents of interpersonal problems in young adult children of divorce. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 143-150. <https://doi.org/10.1097/00004583-199502000-00009>

Booth, A., & Amato, P. R. (2001). Parental predivorce relations and offspring postdivorce well-being. *Journal of marriage and family*, 63(1), 197-212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00197.x>

Brand JE, Moore R, Song X, Xie Y. (2019). Why does parental divorce lower children's educational attainment? A causal mediation analysis. *Sociological Science*, 6(11), 264-292. DOI: 10.15195/v6.a11

Cairney, J., M. Boyle, D.R. Offord, Y. Racine (2003) Stress, social support and depression in single and married mothers, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 442-449.

Camisasca, E., Miragoli, S., Di Blasio, P., & Feinberg, M. (2019). Coparenting mediates the influence of marital satisfaction on child adjustment: The conditional indirect effect by parental empathy. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 519–530. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1271-5>

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Cohen, G, J. (2002). Helping children and families deals with divorce and separation. *American Academy of Pediatrics*, 110(6), 1019-1023. <https://doi.org/10.1542/peds.110.5.1019>

Cohen, G. J., Weitzman, C. C., Yogman, M., Gambon, T. B., Lavin, A., Mattson, G., ... & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2016). Helping children and families deal with divorce and separation. *Pediatrics*, 138(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3020>

Coşan, B. (2017). *Sosyal politika perspektifinden Türkiye’de tek ebeveynli aile sorunsalının boşanma bağlamında*

değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Cui, M., & Fincham, F. D. (2010). The differential effects of parental divorce and marital conflict on young adult romantic relationships. *Personal relationships*, 17(3), 331-343. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01279.x

Çakmak Tolan, Ö. (2023). Boşanma ve etkileri: Çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 321-338. <https://doi.org/10.52642/susbed.1221560>

Çakır, G., Acar, B., Bingöl, A., & Yaman, Ö. M. (2022). Sosyal çalışmacıların mesleki deneyimleri aracılığıyla boşanma ve alkol/madde kullanımı ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 155-188.

Demirbilek, M. (2013). *Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Dise-Lewis, J. E. (1988). The life events and coping inventory: An assessment of stress in children. *Psychosomatic medicine*, 50(5), 484-499.

D'Onofrio, B., & Emery, R. (2019). Parental divorce or separation and children's mental health. *World Psychiatry*, 18(1), 100.

Dreman, S. (2000). The influence of divorce on children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 32(3-4), 41-71.

Dunlop, R., Burns, A., & Bermingham, S. (2001). Parent-child relations and adolescent self-image following divorce: A 10 year study. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 117-134.

Emery, R.E. (2013). *Evlilik, boşanma ve çocukların uyumu*. (Elif Okan Gezmiş, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Engin, M. (2022). Türkiye’de aile yapısının dönüşümü: Sorunlar ve beklentiler. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 123-136.

Er, H., & Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tek ebeveynli aileden gelen çocuklara ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 364-383. DOI: 10.17679/inuefd.446087

Erdim, L., & Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *HSP*, 3(1), 78-84. DOI:10.17681/hsp.13621

Ersöz, A. (2011). Türkiye’de boşanma olgusu ve kadına yönelik aile içi şiddet ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (43), 249-264.

Fagan, P. F., & Churchill, A. (2012). The effects of divorce on children. *Marri Research*, 1(1), 1-48.

Farber, B. (1999). *Guiding Young Children's Behavior: Helpful Ideas for Parents & Teachers from 28 Early Childhood Experts*. Preschool Publications.

Fidler, B. J., & Ward, P. (2017). Clinical decision-making in parent-child contact problem cases: Tailoring the intervention to the family’s needs. In A. M. Judge & R. M. Deutsch (Eds.), *Overcoming parent-child contact problems: Family-based interventions for*

resistance, rejection, and alienation (pp. 13-46). Oxford University Press.

Furstenberg, F. F., & Kiernan, K. E. (2001). Delayed parental divorce: How much do children benefit?. *Journal of marriage and family*, 63(2), 446-457. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00446.x>

Güllü, İ. (2014). Suç olgusuna teorik ve eleştirel bir yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (3), 104-107.

Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M., & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American psychologist*, 44(2), 303-312.

İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.

Jacquet, S. E., & Surra, C. A. (2001). Parental divorce and premarital couples: Commitment and other relationship characteristics. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 627-638. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00627.x>

Johnston, S. G., & Thomas, A. M. (1996). Divorce versus intact parental marriage and perceived risk and dyadic trust in present heterosexual relationships. *Psychological reports*, 78(2), 387-390. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.387>

Johnson, C., & Wiechers, E. (2003). Intra-psychic effects of a group intervention programme on adolescents of divorce. *South African journal of education*, 22(3), 177-183.

Karela, C., & Petrogiannis, K. (2018). Risk and resilience factors of divorce and young children's emotional well-being in Greece: A correlational study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), 1-68. <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p68>

Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(2), 157-171.

Kaya, K., & Eren, G. T. (2020). Boşanma ve erken boşanmaların artış nedenleri. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(9), 708-728. DOI:10.26677/TR1010.2020.538

Kaya, F. Ş., & Gündüz, İ. (2019). Anne-babası evli veya boşanmış olan çocukların algıladıkları ebeveyn tutumu ile somatizasyon belirtileri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-56.

Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>

King, V. (2003). The legacy of a grandparent's divorce: Consequences for ties between grandparents and grandchildren. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 170-183. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00170.x>

Kleinsorge, C., & Covitz, L. M. (2012). Impact of divorce on children: Developmental considerations. *Pediatrics in review*, 33(4), 147-155. <https://doi.org/10.1542/pir.33-4-147>

Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 1051-1086.

Konyalıoğlu, A. P. (2002). *Üniversite öğrencilerinin duygusal ilişki bağlanma tarzları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Krasniqi, N. (2023). The psychological effects of parental divorce on the behavior of preschool children. *Journal of Social Studies Education Research*, 14(2), 51-74.

Kutlar, A., Erdem, E., & Aydın, F. F. (2012). Kadınların işgücüne katılması ile doğurganlık, boşanma ve ücret haddi arasındaki ilişki: Türkiye üzerine bir araştırma, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 149-168.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence*, 25(1), 17-71.

Malone, P. S., Lansford, J. E., Castellino, D. R., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (2004). Divorce and child behavior problems: Applying latent change score models to life event data. *Structural Equation Modeling*, 11, 401-423. Doi:10.1207/s15328007sem1103_6

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.227

McConnell, R. A., & Sim, A. J. (1999). Adjustment to parental divorce: An examination of the differences between counselled and non-counselled children. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(2), 245-257.
<https://doi.org/10.1080/03069889908256268>

McCullough, C. (2009). A child's use of transitional objects in art therapy to cope with divorce. *Art Therapy*, 26(1), 19-25.

Mehel, F. (2019). *Anne babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin yaşamda anlam, öznel iyi oluş ve benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Motamedi, F., Ghobari-Bonab, B., Beh-Pajooh, A., Yekta, M. S. & Afrooz, G. A. (2017). Developing an emotional intelligence program training and study its effectiveness on emotional intelligence of adolescents with emotional and behavioral problems that living in single parent families. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 101-110.

Olfson, M., Blanco, C., Wang, S., Laje, G., & Correll, C. U. (2014). National trends in the mental health care of children, adolescents, and adults by office-based physicians. *JAMA Psychiatry*, 71(1), 81-90. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.3074

Orgilés, M., Carratalá, E., & Espada, J. P. (2015). Perceived quality of the parental relationship and divorce effects on sexual

behaviour in Spanish adolescents. *Psychology, Health & Medicine*, 20(1), 8-17. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.911922>

Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 73-87.

Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM (Psikolojik Danışma Rehberlik Eğitim Merkezi Yayını).

Öztürk Serter, G. (2018). *Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Parker, R. J. (1995). Helping children cope with divorce: A workshop for parents. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 137-148.

Pedro-Carroll, J. L. (1997). *The Children of Divorce Intervention Program: An empirical examination of an intervention for children of divorce*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(1), 98-104.

Pedro-Carroll, J. L. (2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 43(1), 52-64.

Pett, M. A., Lang, N., & Gander, A. (1992). Late-life divorce: Its impact on family rituals. *Journal of family issues*, 13(4), 526-552. <https://doi.org/10.1177/019251392013004>

Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 51(1), 40-47.
<https://doi.org/10.1159/000112531>

Piaget, J., & Inhelder, B. (1998). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge.

Pushor, D., & Amendt, T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, 38(2), 202-221.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439466>

Q'Roukle, K., & Worzbyt, J. C. (2013). *Support groups for children*. Taylor & Francis.

Rejaän, Z., van der Valk, I. E., Schrama, W. M., van Aalst, I., Chen, A., de Boer, C. G. J., ... & Branje, S. (2021). Adolescents' post-divorce sense of belonging. *European Psychologist*.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000444>

Rich, E., Butler-Kruger, L., & Roman, N. (2023). Exploring strategies to support adolescent mental health after parental divorce: A scoping review. *Youth*, 3(1), 428-436.
<https://doi.org/10.3390/youth3010029>

Rodríguez, D. M. (2014). For my children I do anything... or almost. The identities of young parents after divorce. *Papeles del CEIC*, (1), 1-27.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child development*, 65(6), 1744-1763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00846.x>

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Shafer, K., Jensen, T. M. & Holmes, E. (2017). Divorce stress, stepfamily stress, and depression among emerging adult stepchildren. *Journal of Child and Family Studies*, 26 (3), 851- 862.

Shahinuzzaman, M., Saha, A. K., & Akhtar, S. (2016). Adolescents' perception of interparental conflict and impact on psychological distress. *Journal of Psychosocial Research*, 11(2), 367-376. <http://doi.org/10.1037/a0031657>

Stekoll, A. (2011). *Bibliotherapy: A proposed treatment for children coping with divorce* (Doctoral dissertation). Palo Alto University, California, The United States.

Størksen, I., Røysamb, E., Holmen, T. L. & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-being: Effects of parental divorce and distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 75–84.

Sun, Y., & Li, Y. (2007). Racial and ethnic differences in experiencing parents' marital disruption during late adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 69, 742–762. Doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00403.x

Şahin, R. (2019). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin boşanma sonrası yaşama uyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Tarhanacı, M. (2017). Boşanma avukatlarının anlatısıyla Trabzon'da aile ve boşanma olgusu. *İmgelem*, 1(1), 89-120.

Tebeka, S., Hoertel, N., Dubertret, C., ve Le Strat, Y. (2016). Parental divorce or death during childhood and adolescence and its association with mental health. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(9), 678-685. DOI: 10.1097/NMD.0000000000000549

Tezcan, G. (2017). *Ebeveynleri 18 yaşından önce boşanmış ve boşanmamış bireylerin kişilik örüntülerinin karşılaştırılması ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Türkarşlan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11), 99-108.

Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2023). İstatistiklerle aile, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Aile-2023-53784>, Son erişim tarihi: 12 Aralık 2024.

Tatlılıoğlu, K., & Demirel, N. (2016). Sosyal bir gerçeklik olarak boşanma olgusu: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 59-73.

Uhlenberg, P., & Mueller, M. (2003). Family context and individual well-being. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 23–148). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Ünlü, F. (2015). Ebeveyni boşanmış bireylerde; benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Wallerstein, J. S., & Lewis, J. M. (2004). The unexpected legacy of divorce: Report of a 25-year study. *Psychoanalytic psychology*, 21(3), 353.

Wallerstein, J., Lewis, J., & Rosenthal, S. P. (2013). Mothers and their children after divorce: Report from a 25-year longitudinal study. *Psychoanalytic Psychology*, 30(2), 167–184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032511>

Watts, R. M. (2023). *Coparenting through conflict: An evaluation of an intervention for high-conflict court-connected family systems* (Doctoral dissertation). Texas Woman's University, Texas, The United States.

Weaver, J. M., & Schofield, T. J. (2015). Mediation and moderation of divorce effects on children's behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 39. doi: [10.1037/fam0000043](https://doi.org/10.1037/fam0000043)

Webster, P. S., Orbuch, T. L., & House, J. S. (1995). Effects of childhood family background on adult marital quality and perceived stability. *American Journal of Sociology*, 101(2), 404-432.

Weiss, H. E. (2012). The intergenerational transmission of social capital: A developmental approach to adolescent social capital

formation. *Sociological Inquiry*, 82(2), 212-235.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2012.00414.x>

Whitton, S. W., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2008). Effects of parental divorce on marital commitment and confidence. *Journal of family psychology*, 22(5), 789. doi: [10.1037/a0012800](https://doi.org/10.1037/a0012800)

Wittenborn, A. K., Faber, A. J., Harvey, A. M., & Thomas, V. K. (2006). Emotionally focused family therapy and play therapy techniques. *The American Journal of Family Therapy*, 34(4), 333-342. doi: 10.1080/01926180600553472

Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Millsap, R. E., Plummer, B. A., Greene, S. M., Anderson, E. R., ... & Haine, R. A. (2002). Six-year follow-up of preventive interventions for children of divorce: A randomized controlled trial. *Jama*, 288(15), 1874-1881. doi:10.1001/jama.288.15.1874

Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

BÖLÜM XII

Boşanma Sürecinde Psikolojik Destek Programları

Nagihan OĞUZ DURAN
Merve DEMİR¹

Giriş

En stresli yaşam olaylarından biri olarak kabul edilen boşanmanın, yaşattığı stres bakımından yetişkinler arasında eşin ölümünden sonra geldiği bildirilmektedir (Scully, Tosi & Banning, 2000). Boşanma çocukları olan yetişkinler arasında gerçekleştiğinde, etkileri yalnızca boşanan iki yetişkinle sınırlık kalmamakta, hem boşanan anne-baba hem de çocukları için, boşanma öncesinden başlayan ve boşanmanın hukuken tamamlanmasından çok sonra da devam eden bir süreç haline gelmektedir.

¹ Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

² Merve Demir, Milli Eğitim Bakanlığı, Küçükkuyu Fernur Sözen Ortaokulu

Boşanma geçişleri sırasında aileler yeni aile rolleri, sınırlar ve rutinler oluşturur ve bu esnada zorlanabilirler (Emery, 2013; Markham & ark., 2017). Boşanan anne-babalar yeni rollerine uyum sağlarken ortak çocuklarıyla ilgili sürekli iletişim kurmak zorunda kalırlar (Natalier & Dunk-West, 2019). Eşler arasında çekişmeli veya çözülmemiş ilişki dinamikleri olduğunda, boşanma sonrası iletişime eşler arası çatışmaların yanı sıra çocuklara uygun olmayan açıklamalar veya çocuklarla aşırı bilgi paylaşımı da eklenebilir (Emery, 2013; Jamison & ark., 2014). Bu ve benzeri faktörleri dikkate alan Boşanma-stres-uyum perspektifine göre, yasal boşanma sona erdikten çok sonra da devam eden çeşitli stres faktörlerinin etkisi büyük ölçüde bireyin değişen koşullara verdiği tepkilere, kişilerarası faktörlere ve kişinin elindeki kaynaklara bağlıdır (Amato, 2000). Bu perspektife dayalı olarak alan yazında ailelerin boşanma süreci boyunca yaşadığı geçişleri ele almaya yardımcı olmak için çok çeşitli psikolojik destek programları geliştirilmiş, uygulanmiş ve bunların etkililiği sinanmıştır. Boşanma ile ilgili risk faktörleri, velayet veya ebeveyn-ocuk ilişkilerini etkileyen ebeveyn ilişkisindeki yıpranma gibi sorunlar çoğunlukla uzun süre devam ettiğinden, psikolojik destek programları da yalnızca boşanmanın gerçekleştiği dönem için değil, yıllar sonrasında bile önerilmektedir (Amato, Loomis & Booth, 1995).

Bu bölümde, boşanma sürecinde psikolojik destek sağlamayı amaçlayan psikolojik destek programlarının genel olarak tanıtılmasının ardından, evrimii programlar ve okul temelli programlar ve Türkiye’de lisansüstü tezlerde etkililiği sinanan müdahaleler ele alınmıştır.

1. Psikolojik Destek Programları

Herrero ve arkadaşlarına (2023) göre, boşanma sürecinde genellikle koruyucu kaynakların geliştirilmesine odaklanan; boşanma, boşanmanın etkileri ve ilgili psikolojik süreçler (örneğin boşanma sürecini anlama, duygu düzenleme veya ebeveynlik uygulamaları) hakkında bilgi içeren ve gruplar halinde uygulanan programlar, *önleyici programlar* olarak adlandırılır. Bu programların bazılarında doğrudan çocuklarla çalışılırken bazılarında ise ebeveynlerle çalışılarak aile işleyişinin iyileştirilmesi yoluyla çocukların psikolojik iyi oluşu dolaylı olarak artırılır. *Doğrudan çocuklarla çalışmaya odaklanan müdahalelerde* çocukların boşanmayla ilgili geçişlerle başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejilerin ve diğer kişisel kaynakların geliştirilmesi (López-Larrosa, 2009); *ebeveyn odaklı müdahalelerde* ise ebeveynlerin etkili ebeveynlik becerileri geliştirmeleri, ebeveynler arası çatışmanın azaltılması ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin iyileştirilmesi hedeflenir (Grych, 2005). İkinci grup müdahalelerde esasen çocukların iyi oluşuna aracılık eden aile faktörleri ele alınmaktadır. Bununla birlikte, alan yazında ebeveynlere yönelik müdahalelerin bir kısmı ise *doğrudan ebeveynlerin kendi psikolojik iyi oluşlarını arttırmaya yönelik* olarak işlev görür (Grych & Fincham, 1992).

Tüm bu müdahalelerin ne ölçüde etkili olabildiğine ilişkin bulguların tutarsız olduğu (Poli & ark., 2017) ve bu konuda daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu bildirilmektedir (DeGarmo & Jones, 2019). Ancak programları daha etkili kılan prosedürler açısından bakıldığında müdahalenin süresinin, her ne kadar kısa olması uygulanabilirliği arttırsa da uzamasının etkililiği arttırdığı

(Feinberg & Kam, 2008); okul bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların adli, klinik vb. başka bağlamlardakilerden daha fazla fayda sağladığı (Durlak & Wells, 1997) ve ebeveynlerin veya çocukların müdahaleye doğrudan katılımlarının sonuçları farklı şekilde etkilediği (Lee, Picard & Blain, 1994) gibi bulgular da görülmektedir. Blaisure ve Geasler' in (2000), programları dozajlarına, içeriklerine, hedeflerine ve öğretim yöntemlerine göre gruplandıran Boşanma Eğitimi Müdahale Modeli'ne göre, boşanmanın etkileri, boşanma sonrası yetişkin ve çocuk uyumu, ebeveyn ilişkilerinin türleri ve mahkeme süreçleri hakkında bilgi ve temel önerileri daha kısa bir süre içinde iletmeye dayalı Seviye 1 programlar, ebeveynlerin duyguları ve ayrılma sürecinde kişilerarası becerilerinin geliştirilmesine yönelik, hem bilişsel hem de duygusal stratejilerin kullanıldığı Seviye 2 programlar ve özel ihtiyaçları olan ve yüksek riskli durumdaki ailelerle (boşanma sonrası ebeveynler arasında yüksek çatışmanın varlığı) çalışılan programlar Seviye 3 programlar olarak adlandırılmıştır. Geasler & Blaisure (1999), daha kısa programlardan olan Seviye 1 programların, Seviye 2 ve 3 programlarına göre daha az eğitim ve deneyim gerektirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, daha kısa programlar daha az kaynak yatırımı gerektirdiğinden ve zaten stresli olan ebeveynlerden daha az talepte bulunduğundan tercih edilebilmektedir.

Çevrimiçi Programlar

Boşanma oranlarının oldukça yüksek seyrettiği görülen batılı ülkelerde ulusal yönetimlerin, boşanan aileler için çatışmayı azaltmaya ve ruh sağlığını desteklemeye yönelik stratejiler sağlamak için çalışmalar yaptığı görülmektedir. Örneğin, birçok ABD eyaletinde boşanma eğitimi, adli boşanma için bir ön koşul olarak

zorunlu tutulmaktadır (Schramm & Becher, 2020). Boşanma eğitimine yönelik en yaygın yaklaşımlar ise yüz yüze iletişime dayalı terapi, danışmanlık, arabuluculuk ve ebeveyn koordinasyonu gibi hizmetler olmaktadır (Amato, 2014; Neff & Cooper, 2004).

Alanyazında yüz yüze boşanma eğitimlerinin ortak ebeveynlik ve ruh sağlığını iyileştirme vb. konularda etkili olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Bowers & ark., 2014; Cipric, 2020; Hald, 2020; Sander & ark., 2020; Sander & ark., 2024; Schramm & ark., 2018; Turner & ark., 2019). Yüz yüze boşanma destek programlarının etkililiğine ilişkin tüm bu kanıtlara karşın, günümüzde internetin ve modern teknolojinin kullanılabilirliği, çevrimiçi sunumları mümkün kılmaktadır ve son yıllarda bir dizi çevrimiçi boşanma psikolojik destek programı geliştirildiği görülmektedir. Çevrimiçi programların etkinliği hakkında, yüz yüze programlar hakkında bilinenlerle kıyaslandığında daha az şey bilinmekle birlikte, yüz yüze programların zamansal ve parasal maliyetleri, çevrimiçi programlara ilgi ve ihtiyacı arttırmaktadır (Bowers & ark., 2011; Schramm & Becher, 2020). Çevrimiçi tabanlı programların ebeveynlik eğitiminde yüz yüze yaklaşımlar kadar etkili olduğunu gösteren bazı bulgular (Schramm & McCaulley, 2012) artan bu ilgiye dayanak sağlamaktadır.

Çevrimiçi boşanma eğitim programları çoğunlukla çocuk odaklı içerik, yetişkin/ebeveyn odaklı içerik ve mahkeme odaklı içerik olmak üzere üç içerik alanını kapsamaktadır. Bowers ve ark., (2011) çevrimiçi boşanma eğitim programları ile ilgili yaptıkları incelemede ele aldıkları altı ayrı program için: *çocuk odaklı içeriğin* tüm programların geneline yayılmış olduğunu, bazı programlarda gelişimsel konularla ilgili özel bölümlerin de yer aldığını; *Yetişkin*

odaklı içeriğin, genel ebeveynlik becerileri, ebeveynler arası işbirliğinin faydaları, ebeveynler arası çatışmanın çocuklar üzerindeki etkisi ve çatışmayı azaltma stratejilerine odaklandığını ve yine incelenen tüm programlarda yer aldığını bildirmiştir. Buna karşın, yetişkin uyum sorunları yeni ilişkiler, geniş aile ilişkileri ve boşanmanın mali ve sosyal etkileri konularının incelenen programların yarısından daha azı tarafından ele alınan konular olduğu görülmüştür. Yetişkin odaklı içeriğin, boşanmanın finansal ve sosyal etkilerine odaklanma eğilimi gösterdiği bildirilmiştir. *Mahkeme odaklı* içeriğe örnek olarak rastlanan en yaygın konular ise arabuluculuğun amacı ve değeri/etkinliği, ebeveynlik planları ve nafaka olmuştur. Aynı zamanda yazarlar çevrimiçi boşanma eğitimi program içeriği ve öğretim tasarımı üzerine yaptıkları bir incelemede, çevrimiçi ebeveynlik eğitimi ile ilgili sorunların, geleneksel olarak sunulan programların incelemelerinde bulunanlara benzer olduğunu tespit etmiştir. Buna göre örneğin, programların çoğu pasif öğretim stratejileri kullanmaktadır ve teorik ve ampirik temellere ilişkin dayanaklardan ve açıklamalardan yoksundur. Birçoğunda yasal konulara ya da aile içi şiddet vb. özel durumlara ilişkin tartışmalar eksiktir. Hardesty & Chung (2006), çevrimiçi programların içeriğinin ve genel kalitesinin geliştirilebilmesi için: Teorik ve ampirik temeller, yasal veya mahkeme odaklı konular, aile içi şiddet, yüksek riskli ebeveynler için alternatif program içeriği, madde bağımlılığı, zihinsel hastalıkla ilgili içerik ve kaynaklar, çocukları güvende tutmaya yönelik yaş dönemlerine uygun stratejileri ve aktif ebeveyn katılımını teşvik eden öğretim stratejileri konularına odaklanılmasını önermiştir.

Çevrimiçi boşanma destek programlarına örneklerler arasında öne çıkanlardan biri olarak Danimarka’da Kopenhag Üniversitesi’nde araştırmacılar tarafından geliştirilen *Cooperation after Divorce (CAD)* yer almaktadır. Tamamen çevrimiçi tabanlı bir eğitim platformu olan CAD, boşanmanın bireyi nasıl etkilediği, affetmek, yasla, olumsuz düşüncelerle ve krizle başa çıkmak ve öfke yönetimi konularını kapsayan *kendiniz teması*, çocukların boşanmayı nasıl deneyimlediği, çocukların duygularını ve tepkilerini anlamak, çocukların ihtiyaçlarını ilk sıraya koymak ve çocuklarla boşanma hakkında nasıl bir iletişim kurulacağı konularını kapsayan *çocuklar teması*, birtakım tuzaklardan kaçınmak, net anlaşmalar yapmak, tatiller ve doğum günlerini yönetmek, iyi ebeveyn iletişimine giden yollar, çatışmalarla başa çıkmak, iyi bir ebeveyn işbirliği oluşturmak ve çocuk yetiştirme konusunda ortak bir zemin oluşturmak konularını kapsayan *ebeveynlik teması* olmak üzere üç ana tema halinde düzenlenmiş 17 dijital modülden oluşmakta ve iletişimi geliştirmeyi çatışmayı azaltmayı ve çocuklar için olumlu bir ebeveynlik ilişkisi oluşturmayı hedeflemektedir. Her bir modülün tamamlanması yaklaşık 30 ila 60 dakika arasında sürmektedir. CAD, kullanıcı katılımını sağlamak için her 3-4 dakikada bir interaktif egzersiz unsurlarıyla aktif hale getirilen kullanıcı aktivasyon prensibini (Sander & ark., 2020) benimsemektedir. Bu aynı zamanda, kullanıcılardan kendi hayatlarından tanıdıkları durumları veya zorlukları seçmelerini ve daha sonra seçimlerine göre tavsiye ve geri bildirim almalarını sağlayan içeriğin kişiselleştirilmesini sağlamaktadır. Çalışma tamamlandıktan sonra, 18 yaşın altında çocuğu olan tüm boşanmış kişilere Danimarka Aile Hukuku Ajansı tarafından ücretsiz olarak

çevrimiçi eğitimi tamamlamaları önerilmektedir. Çeşitli randomize kontrollü çalışmalarla kullanıcı deneyimlerine dayanarak etkililiği test edilmiş olan CAD'in ruhsal ve fiziksel sağlık üzerinde önemli olumlu etkileri tespit edilmiştir. Buna göre CAD'in örneğin; boşanmış kişilerde düşmanlığı (Øverup & ark., 2020), yakın zamanda boşanmış yetişkinlerde algılanan stresi (Cipric & ark., 2020), yeni boşanmış bireylerde hastalık günlerini (Sander & ark., 2024), boşanmanın iyi bilinen olumsuz sağlık etkilerini (Sander & ark., 2020) ve depresyon, anksiyete, somatizasyon (Hald & ark., 2020) azaltmada etkili olduğu ve etkinin genellikle adli boşanmayı takip eden ilk yıl boyunca devam ettiği gösterilmiştir.

Bir başka örnek Minnesota Üniversitesi Aile Gelişim Merkezi tarafından geliştirilen 8 saatlik bir boşanma eğitimi kursu olan *Parents Forever*'ın çevrimiçi versiyonudur. *Parents Forever* programı, 8 saatlik bir eğitim programı olarak tasarlanmış olup üç temel alanı hedeflemektedir: ebeveynlerin iyi oluşu, ortak ebeveynlik ve ebeveyn-çocuk ilişkisi (Becher & ark., 2018). Becher ve ark. (2015), *Parents Forever*'ın çevrimiçi versiyonunun, 6 aylık izleme çalışması sonucunda çalışmaya katılan 232 ebeveynin boşanma sonrası ebeveynlik ve iyi oluşla ilgili olumlu yönde geliştiklerini (örn. çocuklarının gözlemine göre diğer ebeveynle çatışma miktarında önemli bir azalma ve diğer ebeveynle iletişim kurarken olumsuz tepkilerini kontrol etme becerilerinde iyileşme) ve *Parents Forever*'ın çevrimiçi versiyonunun ebeveynler için olumlu davranış değişikliğini teşvik etmede etkili olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada *Parents Forever*'ın çevrimiçi versiyonu için tespit edilen etki büyüklüklerinin “Children in the Middle” ve “Children First in Divorce” programları için 3 aylık takipte bildirilenlere benzer

olduğu görülmüştür. Araştırmanın beklenmedik bir bulgusu 6 aylık takipte kadınların (erkekler değil) boşanma sürecinde çocuklarıyla duyguları hakkında ne sıklıkta konuştukları, başarılı ortak ebeveynlik iletişiminin sıklığı ve ortak ebeveynleriyle iletişim zorlukları nedeniyle ne sıklıkta kızgın veya üzgün hissettiklerine dair raporlarında zaman içinde küçük bir düşüş bildirmişlerdir. İzleme sırasında boşanma sürecinde olduğunu bildiren kadınlar, boşanma sürecini tamamladığını bildiren kadınlara kıyasla eşleriyle daha yüksek düzeyde çatışma yaşadıklarını bildirdiklerinden, zamanlamanın program etkinliğinin önemli bir moderatörü olabileceği tespit edilmiştir.

Bir başka örnek olarak, Bowers ve ark. (2014)'ün çalışmasında, ayrılmakta veya boşanmakta olan ebeveynlere yönelik çevrimiçi bir ortak ebeveynlik eğitim programının içeriği ve öğretim süreçleri değerlendirilmiştir. Ağustos 2011 ve Mart 2012 tarihleri arasında programa katılan 1,543 ebeveynden elde edilen bulgular, ebeveynlerin başarılı bir şekilde ortak ebeveynlik yapma ve boşanma konularında iletişim kurma konusundaki güven algılarının ebeveynin cinsiyetine, programın süresine ve programın zorunlu olup olmamasına göre değiştiğini ortaya koymuştur.

Okul Temelli Programlar

Okul ortamında ve benzer yaşantıları, sorunları, ihtiyaçları olan çocuklara gruplar halinde verilecek psikolojik destek hizmetlerinin avantajları olduğu bilinmektedir. Çocuklar, boşanmadan kaynaklı olumsuz sonuçlarla karşılaşsalar da okulda yapılan müdahaleler bu uyum sürecini daha kolay hale getirebilir. Araştırmacılar, müdahalelerin çocukların boşanma sonrası

dirençlerini artırabileceğini, stres seviyelerini azaltabileceğini ve uyum süreçlerini iyileştirebileceğini göstermektedir (Pedro-Carroll & Cowen, 1985). Aynı zamanda boşanma söz konusu olduğunda okul temelli psikolojik hizmetler özellikle düşük gelirli ailelerden gelen ve başka bir şekilde veya başka bir yerden psikolojik destek alamayacak olan çocukları da kapsayarak daha fazla çocuğun destek almasını sağlayacaktır (Cowen, Hightower, Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 1990). Okullarda oluşturulan psikolojik danışma gruplarının genellikle az sayıda (örn.4-10) çocuktan oluşması sayesinde grup üyelerine bireysel ilgi için zaman sağlaması (Kalter, 1988) ve daha önce boşanma yaşamış akranlarıyla tartışma ve deneyimi normalleştirme fırsatı vererek destekleyici bir ağ (çocuklar için tanıdık bir yer olan okulda onlara okul arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan doğal bir destek ağı) sağlaması gibi avantajları bulunmakta, çocukların benzer bir deneyim yaşamış diğer çocuklarla tartışırken, bireysel danışmada yetişkin bir terapistle tartışmaktan daha rahat oldukları bildirilmektedir (Pedro-Carroll & Cowen, 1985). Okul temelli psikolojik yardım gruplarına katılan çocukların, katılmayanlara kıyasla öğrenme sorunlarında daha fazla azalma olduğunu, akranlarıyla ilişkilerinin olumlu etkilendiği ve genel olarak kurallara daha uyumlu oldukları da görülmüştür (Zarrabizadeh, 2006).

Okul temelli destek programlarına örnekler arasında öne çıkanlardan biri boşanma sonrasında çocuklarda dayanıklılığı arttırmaya yönelik koruyucu faktörlere odaklanan Pedro-Carroll (1997) geliştirdiği, okul temelli önleyici müdahale programı (CODIP) dır. CODIP, ampirik olarak desteklenen birkaç bireysel koruyucu faktörü programın hedefleri olarak belirlemektedir ve bu

hedefler; destekleyici bir grup ortamı oluşturmak, çocukların duygularını tanıma ve ifade etmelerine yardımcı olmak, çocukların aile içi değişimleri doğru anlamalarını sağlamak ve boşanmayla ilgili yanlış anlamaları ortaya çıkarmak, aktif başa çıkma becerilerini ve gerçekçi kontrol algılarını geliştirmek, kendilerine ve ailelerine ilişkin olumlu algılarını geliştirmek olarak sıralanmaktadır (Pedro-Carroll, 2005). Bu program, kontrollü çalışmalar, temel bileşen testleri ve çocuklara birden fazla faydayı belgeleyen bir takip çalışması da dahil olmak üzere geniş bir kanıt tabanına sahiptir (Pedro-Carroll, Sutton & Wyman, 1999). CODIP, başlangıçta 9-12 yaşlarındaki dördüncü ila altıncı sınıf arasındaki banliyö çocuklarına yönelik yarı yapılandırılmış, etkileşimli aktiviteleri içeren bir müdahaleyle başlamıştır. Bu erken pilot uygulamanın olumlu sonuçları (Pedro-Carroll & Cowen, 1985), program modelinin farklı yaş ve sosyodemografik geçmişlere sahip çocuklar için uyarlanmasına yol açmıştır. CODIP her yaş grubunun klinik profiline ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun tekniklerle uygulanmaktadır (Pedro-Carroll, 2005).

Okul temelli programlara bir diğer örnek olarak, ‘The children helping children’ programı verilebilir. Epstein, Borduin ve Wexler (1985), tarafından tasarlanan programın temel amacı, ebeveyni boşanan çocukların duygusal ve psikolojik iyileşmelerini desteklemek ve çocuklara sağlıklı başa çıkma becerileri kazandırmaktır.

3. Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerde etkililiği test edilen psikolojik müdahaleler

Günümüzde dünyada olduğu kadar Türkiye’de de aile yapısında meydana gelen çözümlerle birlikte boşanma olgusunda hızla seyir izleyen bir artış yaşanmaktadır (Coşan, 2017; Aydın, 2023). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) evliliklerin yaklaşık %50’sinin boşanmayla sonuçlandığı (Apata & ark., 2023), her yıl 800.000’den fazla boşanma ve ebeveyn ayrılığının ardından bu durumdan etkilenen çocuk sayısının da 1 milyondan fazla olduğu bildirilmektedir (Cohen & ark., 2016). Türkiye için ise güncel istatistikler incelendiğinde, 2023 yılında 171 bin 881 çiftin boşandığı ve mevcut boşanmalardan 171 bin 213 çocuğun etkilendiği görülmektedir (TÜİK, 2023). Bu çocukların %74,9’unun velayetinin anneye ve %25,1’inin velayetinin babaya verildiği görülmektedir. Bu oranlar göz önüne alındığında, boşanma konusunda psikolojik destek sağlamayı hedefleyen çeşitli türlerdeki müdahalelerin kullanıldığı ve etkinliğinin sınındığı araştırmalara ülkemizde de rastlanmaktadır. Bu çalışmada, YÖK TEZ merkezi kullanılarak 12.04.2024 tarihinde yapılan tarama sonucunda ulaşılan lisansüstü tezler taranarak ulaşılan bilgiler Tablo 1’de yazar/yıl, tez türü, program-müdahale adı/amacı/sonucu, oturum yapısı/sayısı, katılımcılar ve oturumların içeriği olmak üzere 6 başlık altında ve en güncel olandan en eskiye doğru tarih sırası ile verilmiştir.

Tablo1: Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Etkililiği Test Edilen Psikolojik Müdahaleler

Yazar/ Yıl	Tez Tü rü	Program- Müdahale Adı/Amac ı/Sonucu	Otur um Yapıs ı/ Sayısı	Katılımcı lar	Oturumların İçeriği
Şa mlı oğl u, R. (20 23).	Yü kse k lisa ns tezi	<i>Öz Şefkat Egzersizle ri Temelli Psikoeğiti m Programı</i> Amaç: Psikoeğiti min Ebeveynle ri boşanmış ergenlerin öz şefkat düzeylerin i arttırmaya etkisini incelemek Sonuç: Deney grubunun	10 oturu m	Deney grubu: 7 Kontrol grubu: 7 Toplam 14 lise öğrencisi	(1) Tanışma ve öz şefkat kavramı; (2) ve (3) Ortak insanlık hali; (4), (5) ve (6) Bilinçli farkındalık becerisi geliştirme; (7) Öz nezaket; (8) Öz nezaket ve öz yargılama farkı; (9) Öz nezaketin gelişmesi; (10) Sonlandırma.

		öz şefkat düzeyi kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yükselmiştir.			
Kiy e, S. (2022).	Do kto ra Tez i	<i>Tek ebeveynli aileler için boşanmaya uyum programı (TEBUP)</i> Amaç: Boşanma sonucunda tek ebeveynli olan aileler için geliştirilen TEBUP’u n, boşanmaya uyum ve aile yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelemek	Dene y grubu na 5 oturu m ve 1 izlem e oturu mu uygul anmış tır. Velay et sahibi ebeve yn ve çocuk lar oturu mlara birlikt e	Katılımcıl ar, 9-15 yaş arasında en az bir çocuğu olan ebeveynle r arasından 14 tek ebeveynli aile araştırma grubunu oluşturmu ştur. 14 Tek ebeveynli aile, 7 deney ve 7 kontrol grubu olarak	(1) Boşanmayla ilgili duygu ve düşüncelerini fark eder. Boşanmanın normal bir yaşantı olduğunu fark etme; (2) Olumlu ve etkili iletişim becerileri; (3) Problem çözme basamakları; (4) Öfkeyle başa çıkma, stresle başa çıkma; (5) Pozitif/olumlu disiplin; sosyal destek, (6) TEBUP sürecindeki kazanımlar

		Sonuç: Araştırma da, TEBUP'un tek ebeveynli ailelerin boşanmaya uyumunu ve aile yaşam doyumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin 6 hafta sonra da devam ettiği belirlenmiştir.	katılmıştır.	ayrılmıştır.	
Utkan, H.B. (2022)	Doğraktezi	<i>Şema Terapiye Dayalı Bireysel Psikolojik Danışma</i> Amaç: Müdahalenin öngergerlerin problem davranışla	Ergenlerle 11 oturum Eş zamanlı 4 oturum	Anne babası boşanmış 12-14 yaş arası değişen ergenler 10 kişi (7 kız, 3 erkek)	Ergen oturumları: (1) Yapılandırma; (2) Genogram; (3) Duyguları Tanıma, (4) Terapötik Kartlar; (5) Şema ve Mod Farkındalığı-2; (6) Ahşap Kuklalar; (7) Sandalye Çalışması ile uyum bozucu modların üstesinden gelme; (8) İmajinasyon ile uyum bozucu modların üstesinden gelmesine;

		rı ile duygusal ve psikolojik iyi oluşlarına etkisini incelemek Sonuç: Müdahale nin danışanlar ın duygu düzenleme becerilerin e olumlu etkisi olmuştur.	ebeve yn danış ması		(9) Kendini Kabul ve Güç Kaynakları; (10) Gelecek Hedefleri ve Veda” . Ebeveyn Oturumları: (1) Yapılandırma, boşanma öyküsünü alma, ergenin birlikte yaşadığı ebeveyninin gözünden probleme bakış; (2) Genogram ile ailedeki kurallar, sınırlar, rol dağılımları, koalisyonlar; (3) Şema ve Modlarla ilgili ebeveyne yönelik psikoeğitim, şema ve mod haritası; (4) Ebeveyn-çocuk ilişkisine engel olan ebeveyn mod ve şemaları
Çelik, O. (2021)	Doğraktezi	<i>Boşanma Sonrası Uyum Programı (BSUP)</i> Amaç: BSUP’un bireylerin boşanmaya uyumu, yaşam	6 oturum	Boşanma üzerinden 3 yıldan az süre geçmiş 25-45 yaş bireyler	(1) BSUP’un işleyişi; boşanmaya ilişkin sorun alanları; boşanmaya ilişkin düşünce ve tutumlar; (2) Boşanmaya ilişkin işlevsel olmayan düşünceler ve tutumlar; boşanmaya ilişkin duygular; (3) Duyguların insan yaşamındaki rolleri;

		doyumları, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek Sonuç: BSUP boşanmış bireylerin boşanmay a uyum ve yaşam doyumlarını arttırmada, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini ise azaltmada etkilidir.		10 deney-10 kontrol grubu	Duygu düzenleme becerileri; İstenmeyen duygularla sağlıklı başa çıkma yolları; (4) Yaşam kalitesini düşüren sorunlarla başa çıkma; Problem çözme yöntemleri; (5) Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar; Kök aile ve sosyal ilişkileri düzenleme; (6) BSUP'un kazanımlarını değerlendirme.
Güz el, N.C . (20 20)	Do kto ra Tez i	<i>Sistemik aile yaklaşımı temelli grup psikoeğitim programının</i>	9 oturma	Deney grubunda 11 kişi (5 erkek, 6 kadın), Kontrol grubunda	(1) Tanışma ve BUPP'a giriş; (2)“Duygusal Boşanma I” (boşanmaya yönelik duygular; boşanma nedenleri); (3) “Duygusal Boşanma II” (Boşanmayı ilk düşündüğünde;

	<i>boşanmış bireylerin boşanmaya uyum düzeylerinin etkisi</i> Amaç: Araştırma da, Sistemik Aile yaklaşımı (SAY) temelli hazırlanan Boşanmaya uyum Grup Psikoeğitimi Programının (BUPP) boşanmış kadın ve erkeklerin boşanmaya uyumları üzerindeki etkisi ve bu etkinin kalıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır.		11 kişi (4 erkek, 7 kadın) Toplam 22 boşanmış kişi	boşandıktan sonra ve şimdiki duygular, (4) “Yasal ve Ekonomik Boşanma” (yasal süreçteki zorluklar ve ekonomik zorluklar; değişen roller, dengeler, sınırlar); (5) Eski Eşe Yönelik Duygular ve Nefes Egzersizi”; (6) “Ebeveyn Olarak Boşanma (yeni oluşan ailede ebeveynlik tutumları, sınırlar, roller); (7) “Toplumsal/Sosyal Boşanma” (akraba ve arkadaşlarla yeni sınırlar; sosyal destek, boş zaman etkinlikleri); (8) “Psikolojik Boşanma” terapötik kartların kullanılmasıyla kendilerini şimdi ve gelecekte nasıl gördükleri); (9) “Sonlandırma”.
--	--	--	--	---

		Sonuç: BUPP'un boşanmış kişilerin boşanmaya uyum düzeylerinin i arttırdığı ve bu etkinin 6 ay devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.			
Hal isde mir, D. (20 20).	Do kto ra tezi	<i>Boşanmaya uyum programı</i> Amaç: Boşanmış ebeveynlere sahip 12-14 yaş aralığında ki ortaokul öğrencileri ve velayet sahibi anneleri için geliştirilen boşanmaya uyum	10 Oturumluk Boşanmaya Uyum Programı	Katılımcılar, 12-14 yaş aralığında boşanmış aileye sahip öğrenciler ve bu öğrencilerin annelerinden oluşmuştur.	Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı: (1) Normal bir yaşam olayı olarak boşanma; (2) Boşanmanın aile yaşamının sonu olmadığını; (3) Boşanmaya ilişkin duygular; (4) Olumsuz duygularla baş etme; (5) Problem çözme becerileri; (6) Etkili iletişim becerileri; (7) Güçlü kişilik özellikleri; (8) Akademik başarı; (9) İçsel kaynaklar; (10) Grup deneyimlerinin

		programlarının, çocuğun ve annenin boşanmaya uyumun psikolojik sağlamlık ve aile yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Sonuç: Araştırmada, Çocuk ve Yetişkin Boşanma Uyum Programı'nın çocukların ve annelerini n boşanmaya uyumunun , psikolojik sağlamlık ve aile yaşam	16 Tek ebeveynli aile, 8 deney ve 8 kontrol grubu olarak ayrılmıştır.	günlük yaşama transferi. Çocuklar için Atölyeler: (1) Boşanma; (2) Ailem ve Ben; (3) Duyguları Tanıma; (4) Olumsuz Duygularla Baş Etme; (5) Problem Çözme Becerileri; (6) İletişim Becerileri; (7) Kendini Tanıma; (8) Akademik Başarı; (9) Geleceği Planlama; (10) Değerlendirme-Veda Yetişkinler için Boşanmaya Uyum Programı: (1) Boşanmanın aşamaları; olumsuz duygu ve durumların geçiciliği; (2) Boşanmayla ilgili duygu ve düşünceler; (3) Eski ele çocuğu için iletişimin önemi; (4) Ergenlik dönemi kişisel-duygusal-sosyal gelişim özellikleri; (5) Anne çocuk ilişkisinin önemi; pozitif disiplin; (6) Güçlü ailelerin özellikleri ve bu ailelerde iletişim; (7) Değişen yaşamda stres
--	--	--	--	--

		doyumların artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.			faktörleri; (8) Yeni başlangıçlar; (9) Geleceğe ilişkin amaç belirleme; (10) Grup deneyimlerinin günlük yaşama transferi. Yetişkinler için Atölyeler: (1) Tanışma/Boşanma kavramı; (2) Duyguları Fark etme; (3) Ebeveynlik- Eski Eşle İlişkiler; (4) Ergeni Tanımak; (5) Çocuk İlişkisinde Pozitif Disiplin; (6) Güçlü Aile (7) Stres Kaynaklarım; (8) Kariyer Planlama; (9) Geleceği Planlama; (10) Sonlandırma
Karade-niz Özbek, S. (2019).	Doктоra tezi	<i>Boşanma sonrası psikolojik destek programının bireylerin uyum düzeylerine etkisi</i> Amaç: Araştırma	11 oturum	Deney Grubu (8 kadın) Kontrol Grubu (8 kadın) Toplam 16 kişi	(1) Tanışma ve iletişim becerileri; (2) Boşanma ve boşanmanın etkileri; (3) Olumsuz duyguları fark etme ve ifade etme; (4) Olumsuz duygularla başa çıkma; (5) Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisi; (6) Eski eşle ilişkiden ayrışma ve yeni ilişki ihtiyacı; (7) Özsaygı geliştirme; (8) Başa çıkma ve sağlıklı

		da, programın boşanmış bireylerin uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelenme k			yaşam; (9) Sosyal destek; (10) Bireysel gelişim ve geleceği planlama; (11) Programı değerlendirme, veda.
		Sonuç: Programın boşanmış bireylerin boşanmay a uyum düzeylerin i arttırdığı tespit edilmiştir.			
Bul duk , R. (20 19)	Yü kse k lisa ns tezi	<i>Grupla Psikolojik Danışma</i> Amaç: Grupla psikolojik danışma uygulamas ının boşanmış ebeveynle re sahip ergenlerin depresyon	12 oturu m	9 ve 11. Sınıf öğrenciler i Deney grubu: 10 kız, 10 erkek Kontrol grubu: öğrenci 7	(1) Tanışma ve Grup Kuralları; (2) Duyguları İfade Etme; (3) Duyguları tanımlama; (4) Benlik Algısı Geliştirme; (5) Karşılıklı Kabul; Birbirini Destekleme; (6) Benliğin ve Bedenin Olumlu Kabulü; (7) Kendini Değerli Hissetme; (8) Endişeler; (9) Hedefler; (10) Sorumluluklar; (11) Girişkenlik; (12) Grup sürecini

		düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek		kız 13 erkek	değerlendirme ve sonlandırma
		Sonuç: Uygulama ergenlerin depresyon düzeylerinin azalmasına etkili bulunmuştur.			
Öztürk Sert er, G. (2018).	Do kto ra tezi	<i>Yapılandır ılmış Oyun Terapisine Dayalı Geliştirile n Psiko-Eğitim Programı</i>	9 oturu m	Anne-babası boşanmış 9-12 yaş aralığında çocuklar 8 deney 8 kontrol	(1) “Tanışma”;“İyi Hissettiren Çanta”nın tanıtılması; (2) “Ebeveynler Neden Evlenir ve Boşanır?” “Evlilik ve Boşanma Yapbozu” “Kutuda Hangi Soru Var” (Çocukların evlenme, boşanma ile ilgili kavramları öğrenmeleri, boşanma ile ilgili duygularını dışa vurmaları, kendi duyguları yanında anne ve babalarının duygularını fark etmeleri); (3) “Değişim” “boşanma ve boşanma olayının ailede yarattığı değişiklikler” “İyi

		Sonuç: Programın ın ebeveyni boşanmış çocukların ın boşanmay a uyum düzeylerin i arttırdığı ve depresyon düzeylerin i azalttığı belirlenmi ştir.			Hissettiren Çanta” için etkinlik, (4) “Boşanma ile İlgili Duygular” “Cesur ve Onun Karışık Duygu Kavanozu”, “Grup Kart Oyunu (boşanma ile ilgili soruları cevaplayarak konu ile ilgili bilgi edinme, yanlış bilinenleri gözden geçirme, (5) “Üzüntüyü İfade Etme ve Üzüntüyü Paylaşma”, “Duygu Termometresi” “Üzgün Hissetmek “Cesur’un Arzuları ve Hızır Baba” “Ailemin Tekrar Bir Araya Gelmesini İsterdim “sahip olamadıklarımız yerine sahip olduklarımızı düşünmek bize daha iyi hissettirir” .(6) “Öfkeyi Tanıma ve İfade Etme”, “Öfke kutusu oyunu” Oyun Hamuru Yoğuralım” öfkenin sağlıklı bir şekilde ifadesi; (7) “Kendimle İlgili Duygular” “İyi Özelliklerim” Kil çalışması, “İyi Bir Mesaj”, (8) “Boşanmayla Başa Çıkma”, “Kâğıt Tabak Kukla Gösterisi” problem durumlar için
--	--	--	--	--	---

					çözüm yöntemleri; (9) “Sonlandırma”
Kırımlı Taşkın, F. (2017)	Doğrara tezi	<i>Boşanmaya uyum programı</i> Amaç: Araştırmada, programın boşanmış aileye sahip 6 yaş çocuklarının benlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç: Araştırmada, programın çocukların öz yeterlik, öz saygı ve benlik algısı düzeylerinin	12 oturum	Deney Grubu (8 çocuk) Kontrol Grubu (8 çocuk) Toplam 16 çocuk	(1) Tanışma;(2) ve (3) Duyguları ifade etme; (4), (5) ve (6) Ailedeki değişimler; (7), (8) ve (9) Problem çözme; (10) ve (11) Öz saygı geliştirme (12) Veda.

		i arttırdığı sonucuna ulaşmıştı r.			
Can bul at, N. (20 17)	Do kto ra Tez i	<i>Duygu odaklı grupla psikolojik danışma (DOGPD</i> Amaç: DOGPD'n ın boşanmış kadınların duygusal farkındalı k ve psikolojik iyi oluş düzeylerin e etkisini incelemek Sonuç: Araştırma	16 Oturu m	20 boşanmış kadın 9 Deney grubu 11 Kontrol grubu	(1), (2) ve (3) Duyguları fark etme ve ifade etme; (4-15) 1. Duygusal farkındalığı arttırma, duyguyu ifade etme, duygu düzenlemesi, duygu üzerine düşünme, duyguyu duyguyla ve yeni kişilerarası deneyim ile değiştirme; (16) Sonlandırma.

		da, programın kadınların duygusal farkındalık düzeylerini arttırdığı ancak psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.			
Aktürk, B. (2016)	Yüksek lisanstezi	<i>Oyun tabanlı psikoeğitim programı</i> Amaç: Programın anne-babası boşanmış okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisinin	20'ser dakikalık 7 oturumlu oyun tabanlı psikoeğitim programı.	5-6 yaş grubu 24 öğrenci Deney grubu: 8 kız; 6 erkek Kontrol grubu: 4 kız; 6 erkek	(1) Üzüntü, korku, endişe, suçluluk, şaşkınlık duyguları; (2) kayba verilen duygusal tepkilerin yarattığı değişim; (3) olumsuz duygular sonucu dürtülerin kontrolünde ve amaç odaklı davranışlara yönelmede güçlükler; (4) Doğadaki değişim, yaşamdaki değişim, büyüme, boşanma; (5) Evlilik, boşanma kavramları ve duygular; (6) Çocukların boşanmaya karşı verdiği duygusal tepkiler; (7) bireysel

		incelenmesi			güçler ve destek sistemleri
		Sonuç: Program sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri artmıştır.			
Bulut Ateş, F. (2015)	Doğra Tezi	<i>Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi</i> Amaç: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin boşanmış annelerin empati, kabul ve stres düzeylerine etkisinin incelenmesi	10 oturum	Boşanmanın üzerinden en az 6 ay geçmiş, 3-6 yaş aralığında, okul öncesi eğitime devam eden, velayeti annede olan çocuklar Deney grubu: 9 anne Kontrol grubu: 10 anne	(1) Tanışma ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin tanıtımı; (2) Rol oynama ile oyun seansı becerilerini gösterme; (3) Oyun seansı ile ilgili canlandırmalar; (4) ve (5) Oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması, sınır koyma hakkında ebeveynlere bilgi verme; (6) Oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması, seçenek sunma, sorumluluk, karar verme; (7) Çocuğun yeterlik duygusunu geliştirme, özsaygı ve cinsel

		Sonuç: Programın annelerin ebeveyn stres düzeylerinin azalması da ve kabul, empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu belirlenmiştir.			eğitim (mahremiyet, iyi dokunuş-kötü dokunuş, iyi sırlar-kötü sırlar); (8) Çocuğun çabasını destekleme ve cesaretlendirme konusunda bilgi verme; (9) İleri düzeyde sınır koyma; (10) Veda.
Şen türk Aydın, R. (2013).	Yüksek lisans tezi	<i>Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı</i> Amaç: Programın boşanmış aile	9 Oturum	Anne-babası boşanmış İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğrencileri Deney grubu: 10	(1) Boşanma nedir? (2) Anne ve babasının boşanma ile ilgili duygu ve düşünceleri; (3) Özgün özellikleri; (4) Etkili İletişim Becerileri; (5) Öfke; (6) Çatışma çözme; gevşeme egzersizlerini kullanma, (7) İlgiler, yetenekler, beceriler ve değerler doğrultusunda meslek seçimi; (8) Grup deneyimlerinin

		çocukların in uyum düzeylerinin etkisini incelemek Sonuç: Program çocukların boşanmaya uyumlarında artış sağlamıştır.		Kontrol grubu: 10	günlük yaşama aktarılması; (9) Grup deneyimlerini günlük yaşamında kullanabilme.
Meriç, B. (2007).	Doktora tezi	Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması	10 oturma	15 yaş grubundaki ergenler 6'sı kız, 3'ü erkek olmak üzere toplam 9 kişi	(1) Tanışma; (2) Kişilerarası iletişim; (3) duyguları fark ve ifade etme; (4) olumsuz duygularla başa çıkma; (5) duygular-düşünceleri-davranışlar; (6) empati; (7) problem çözme becerileri; (8) olumlu benlik algısı; (9) güvenli davranış; (10) sonlandırma.

		Amaç: Çalışmanı n uyum düzeylerin i, sosyal becerilerin i, problem çözme becerilerin i ve benlik algılarını geliştirme ye etkisinin olup olmadığı sınanmıştı r. Sonuç: Grup rehberliği çalışmasın ın, uyum düzeyini, problem çözme becerilerin i ve benlik algısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştı r.			
--	--	---	--	--	--

Ça mk uşu Arif oğl u, B. (20 06)	Do kto ra Tez i	<i>Çocuklar için Boşanmaya Uyum Programı</i> Amaç: 'Çocuklar için Boşanmaya Uyum Programı'nın, 9-12 yaş arasındaki çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Sonuç: 'Çocuklar için Boşanmaya Uyum Programı'nın, çocuklarda boşanmaya	9 Oturu m	9-12 yaş arasında boşanmış ebeveyne sahip çocuklardan oluşan toplam 31 kişi	(1) Tanışma ve grup kuralları; (2) Boşanmaya ilişkin duygular; (3) Yaşanan değişimler; (4) ve (5) Sosyal problem çözme becerisi; (6) problem çözme becerileri; (7) Öfke ile başa çıkma; (8) Duygu ve becerilerin gözden geçirilmesi; (9) Sonlandırma
--	-----------------------------	--	-----------------	---	--

		a uyumu arttırdığı ve sürekli kaygıyı azalttığı tespit edilirken, depresyon düzeylerin de herhangi bir azalma tespit edilmemiştir.			
Erol, B. (2005)	Yüksek lisans tezi	<i>Grup rehberliği programı</i> Amaç: Programın boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Sonuç: Uygulanana	10 oturum	6. 7. Ve 8. Sınıf boşanmış aileye sahip 30 öğrenci Deney grubu: 15 kişi Kontrol grubu: 15 kişi	(1) Tanışma ve grup kuralları; (2) Aile içerisindeki değişimler; (3) Duyguları fark etme; (4) Boşanma sonucu hissedilen duygular; (5) Aile üyelerine karşı istekleri ifade etme; (6) Problem çözme; (7) ‘Sen dili’, ‘ben dili’ ve ‘etkin dinleme; (8) Boşanmanın olumsuz etkileri ile başa çıkma ve kendini kabullenme; (9) Olumlu düşünme; (10) Yaşam amacı belirleme ve grubu değerlendirme.

		n programın ın, uyum düzeylerin i geliştirme de etkili olduğu bulunmuşt ur.			
--	--	--	--	--	--

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Türkiye’de ilki 2005 yılında en yenisi 2023 yılında gerçekleştirilen ve çoğunluğu doktora düzeyinde olan (n=12) toplam 17 adet lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda bireysel psikolojik danışma, psikoeğitime, atölye çalışmaları, oyun grupları, grupla psikolojik danışma gibi farklı müdahale yöntemlerini denendiği ve bu yöntemlerin her birinin depresyon (Bulduk, 2019; Öztürk-Serter, 2018) , uyum (Erol, 2005; Güzel, 2020; Karadeniz- Özbek, 2019; Kiye, 2022; Şentürk- Aydın, 2013), duygu düzenleme (Aktürk, 2016; Utkan, 2022), yaşam doyumu (Çelik, 2021), psikolojik sağlamlık (Halisdemir, 2020), benlik algısı (Kırımlı-Taşkın, 2017), duygusal farkındalık (Canbulat, 2017), stres (Bulut- Ateş, 2015), problem çözme becerisi (Meriç, 2007), kaygı (Çamkuşu- Arifoğlu, 2006) vb. farklı değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin tespit edildiği görülmüştür. Müdahalelerin süreleri 6 ila 16 oturum arasında değişmektedir. Bazılarının yalnızca çocuklarla/ergenlerle çalışırken (Şamlıoğlu, 2023; Utkan, 2022) bazılarının yetişkinlere/ebeveyne odaklandığı (Çelik, 2021; Güzel, 2020) bazılarında ise çocuk ve ebeveyninin birlikte alındığı (Halisdemir, 2020; Kiye, 2022) görülmüştür. Oturumların içerikleri incelendiğinde, alan yazınla uyumlu biçimde ve müdahalelerin çoğunda birbirine benzerlik gösterecek biçimde, boşanma ile ortaya çıkan duygular ve bunlarla başa çıkma, boşanma ile ilgili düşünceler problem çözme becerileri, yaşam amacı belirleme, çatışma çözme, olumlu benlik algısı vb. konular ele alınmıştır. Bununla birlikte, çalışmaların katılımcı sayılarının oldukça düşük olması da dikkat çekmektedir.

Sonuç

Boşanma-stres-uyum perspektifine göre (Amato, 2000) etkileri hukuki boşanmanın ardından yıllarca sürebilen bir yaşam olayı olan boşanma süreçleri ile ilgili psikolojik destek çalışmaları çocuk odaklı veya yetişkin/ebeveyn-odaklı olabilmektedir. Dünyada okulların çocuklar için tanıtık bir ortam olması, okul arkadaşlarının ve öğretmenlerinin doğal bir destek ağı olması ve bir yetişkinle konuşmak yerine aynı deneyimi yaşamış bir akranla boşanma gibi zor bir konunun daha rahat konuşulabilmesi gibi nedenlerle okul temelli programların; çevrimiçi programların etkililiğini ispatlayan çalışmaların varlığı, zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olması, daha fazla kişiye ulaşılabilir olması vb. nedenlerle de çevrimiçi programların öneminin vurgulandığı görülmektedir. Türkiye’de yaklaşık son yirmi yılda üretilmiş olan lisansüstü tezler incelendiğinde, tezlerde ağırlıklı olarak çocuk odaklı müdahalelere odaklanıldığı görülmüştür. Buna göre; psikolojik destek çalışmalarının yalnızca anne-babası boşanmakta olan veya yakın tarihte boşanmış olan çocuk ve ergenlerle sınırlı kalmaması; hizmetlerin zamana yayılması, devamlılığının/takibinin olması hem çocuk hem yetişkin odaklı programların arttırılması; güncel gelişmeler ışığında okul temelli ve çevrimiçi müdahalelerin arttırılması önemli görünmektedir.

Kaynakça

Aktürk, B. (2016). Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Melikşah Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>

Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Drustvena Istrazivanja*, 23, 5-24.

Amato, P. R., Loomis, L. S., & Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social forces*, 73(3), 895-915.

Apata, O. E., Falana, O. E., Hanson, U., Oderhohwo, E., & Oyewole, P. O. (2023). Exploring the effects of divorce on children's psychological and physiological wellbeing. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 49(4), 124-133. Doi: 10.9734/AJESS/2023/v49i41193

Aydın, K. B. (2023). Türkiye'de boşanma olgusunun bekâr danışmanlığı teorisi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1004-1032. <https://orcid.org/0000-0002-7936-1487>

Blaisure, K. R., & Geasler, M. J. (2000). The divorce education intervention model. *Family and Conciliation Courts Review*, 38, 501-513. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.2000.tb00587.x>

Becher, E. H., Cronin, S., McCann, E., Olson, K. A., Powell, S., & Marczak, M. S. (2015). Parents forever: Evaluation of an online divorce education program. *Journal of Divorce & Remarriage*, 56(4), 261-276.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1025900>

Becher, E. H., Mcguire, J. K., McCann, E. M., Powell, S., Cronin, S. E., & Deenanath, V. (2018). Extension-based divorce education: A quasi-experimental design study of the parents forever program. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(8), 633-652.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2018.1466256>

Bowers, J. R., Mitchell, E. T., Hardesty, J. L., & Hughes, R. (2011). A review of online divorce education programs. *Family Court Review*, 49(4), 776-787. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2011.01413.x>

Bowers, J. R., Ogolsky, B. G., Hughes, R., & Kanter, J. B. (2014). Coparenting through divorce or separation: A review of an online program. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(6), 464-484.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2014.931760>

Bulduk, R. (2019). Grupla psikolojik danışma uygulamalarının boşanmış ebeveyne sahip ergenlerin depresif belirtilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bulut Ateş, F. (2015). Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin empati, kabul ve stres düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Canbulat, N. (2017). Boşanmış kadınlarla yürütülen duygu odaklı grupla psikolojik danışmanın etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Cipric, A., Strizzi, J. M., Øverup, C. S., Lange, T., Štulhofer, A., Sander, S., ... & Hald, G. M. (2020). Cooperation after divorce: An RCT study of the effects of a digital intervention platform on self-perceived stress. *Intervencion Psicosocial*, 29(2), 113-123.

Cohen, G. J., Weitzman, C. C., Yogman, M., Gambon, T. B., Lavin, A., Mattson, G., ... & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2016). Helping children and families deal with divorce and separation. *Pediatrics*, 138(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3020>

Coşan, B. (2017). Sosyal politika perspektifinden Türkiye’de tek ebeveynli aile sorunsalının boşanma bağlamında değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Cowen, E. L., Pedro-Carroll, J. L., & Alpert-Gillis, L. J. (1990). Relationships between support and adjustment among children of divorce. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 727-735. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00813.x>

Çamkuşu Arifoğlu, B. (2006). Çocuklar için boşanmaya uyum programı'nın çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çelik, O. (2021). Boşanma sonrası uyum programının boşanmış bireyler üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

DeGarmo, D. S., & Jones, J. A. (2019). Fathering through change (FTC) intervention for single fathers: Preventing coercive parenting and child problem behaviors. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1801-1811. <https://doi.org/10.1017/S0954579419001019>

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.

Emery, R.E. (2013). Evlilik, boşanma ve çocukların uyumu. (Elif Okan Gezmiş, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Epstein, Y. M., Borduin, C. M., & Wexler, A. S. (1985). The children helping children program: A case illustration. *Special Services in the Schools*, 2, 73-93.

Erol, B. (2005). Grup rehberliği programının ilköğretim II. kademede okuyan boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Feinberg, M. E., & Kam, M. L. (2008). Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 22(2), 253-263. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.253>

Geasler, M. J., & Blaisure, K. R. (1999). The 1998 Nationwide Survey of Court-Connected Divorce Education Programs. *Family and Conciliation Courts Review*, 37, 36-63. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1999.tb00527.x>

Grych, J. H. (2005). Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment: Implications for the development of prevention programs. *Family Court Review*, 43(1), 97–108. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2005.00010.x>

Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1992). Interventions for children of divorce: Toward greater integration of research and action. *Psychological Bulletin*, 111(3), 434–454. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.434>

Güzel, N. C. (2020). Sistemik aile yaklaşımı temelli grup psikoeğitim programının boşanmış bireylerin boşanmaya uyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Hald, G. M., Ciprić, A., Øverup, C. S., Štulhofer, A., Lange, T., Sander, S., ... & Strizzi, J. M. (2020). Randomized controlled trial study of the effects of an online divorce platform on anxiety, depression, and somatization. *Journal of Family Psychology*, 34(6), 740. <https://doi.org/10.1037/fam0000635>

Halisdemir, D. (2020). Boşanmaya uyum programının velayeti üstlenmiş anne ve çocuklarının boşanmaya uyum, psikolojik sağlık ve aile yaşam doyumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Hardesty, J. L., & Chung, G. H. (2006). Intimate partner violence, parental divorce, and child custody: Directions for intervention and future research. *Family Relations*, 55, 200-210

Herrero, M., Roca, P., Cormenzana, S., & Martínez-Pampliega, A. (2023). The efficacy of postdivorce intervention programs for children: A meta-analytical review. *Family process*, 62(1), 74-93. DOI: 10.1111/famp.12807

Jamison, T. B., Coleman, M., Ganong, L. H., & Feistman, R. E. (2014). Transitioning to postdivorce family life: A grounded theory investigation of resilience in coparenting. *Family Relations*, 63(3), 411-423. <https://doi.org/10.1111/fare.12074>

Kalter, N. (1988). *Children of Divorce: Facilitation of Development through School-Based Groups. Grades 4 and 5. A Replication Manual.*

Karadeniz Özbek, S. (2019). Boşanma sonrası psikolojik destek programının bireylerin uyum düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Kırımlı Taşkın, F. (2017). Çocuklar için boşanmaya uyum programının altı yaş çocuklarının benlik algısı kavramlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kiye, S. (2022). Boşanmaya uyum programının tek ebeveynli ailelerin boşanmaya uyumu ve aile yaşam doyumlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Lee, C. M., Picard, M., & Blain, M. D. (1994). A methodological and substantive review of intervention outcome studies for families undergoing divorce. *Journal of Family Psychology*, 8(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.8.1.3>

López-Larrosa, S. (2009). El sistema familiar ante el divorcio: Factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura y Educacion*, 21(4), 391-402. <https://doi.org/10.1174/113564009790002436>

Markham, M. S., Hartenstein, J. L., Mitchell, Y. T., & Ajayyousi-Khalil, G. (2017). Communication among parents who share physical custody after divorce or separation. *Journal of Family Issues*, 38(10), 1414–1442. <https://doi.org/10.1177/0192513X15616848>

Meriç, B. (2007). Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Natalier, K., & Dunk-West, P. (2019). What is a good post-separation relationship? The perspectives of Australian parents. *The Journal of Social Welfare & Family Law*, 41(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/09649069.2019.1590901>

Neff, R., & Cooper, K. (2004). Parental conflict resolution: Six-, twelve-, and fifteen-month follow-ups of a high- conflict program. *Family Court Review*, 42(1), 99-114. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.2004.tb00636.x>

Øverup, C. S., Ciprić, A., Gad Kjeld, S., Strizzi, J. M., Sander, S., Lange, T., & Hald, G. M. (2020). Cooperation after divorce: A randomized controlled trial of an online divorce intervention on hostility. *Psychology of Violence*, 10(6), 604. <https://doi.org/10.1037/vio0000288>

Öztürk Serter, G. (2018). Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeyleri üzerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Poli, C. F., Molgora, S., Marzotto, C., Facchin, F., & Cyr, F. (2017). Group interventions for children having separated parents: A systematic narrative review. *Journal of Divorce & Remarriage*, 58(8), 559-583.

Pedro-Carroll, J. L. & Cowen, E. L. (1985). The Children of Divorce Intervention Program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 603-611.

Pedro-Carroll, J. L. (1997). The Children of Divorce Intervention Program: An empirical examination of an intervention for children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(1), 98-104.

Pedro-Carroll, J. L., Sutton, S. E., & Wyman, P. A. (1999). A two year follow-up evaluation of a preventive intervention program for young children of divorce. *School Psychology Review*, 28, 467-476. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085978>

Pedro-Carroll, J. L. (2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 43(1), 52-64.

Sander, S., Hald, G. M., Cipric, A., Øverup, C. S., Strizzi, J. M., Gad Kjeld, S., & Lange, T. (2020). A randomised controlled trial study of the effects of a digital divorce platform on mental and physical health. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(3), 863-886. <https://doi.org/10.1111/aphw.12213>

Sander, S., Strizzi, J. M., Cipric, A., Øverup, C. S., & Hald, G. M. (2024). The Efficacy of Digital Help for Divorced Danes: Randomized Controlled Trial of Cooperation After Divorce (CAD) and Sick Days. *Contemporary Family Therapy*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10591-023-09692-7>

Sander, S., Hald, G. M., Cipric, A., Øverup, C. S., Strizzi, J. M., Gad Kjeld, S., & Lange, T. (2020). An RCT study of the effects of a digital divorce platform on mental and physical health. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(3), 863-886. <https://doi.org/10.1111/aphw.12213>

Schramm, D. G., & McCaulley, G. (2012). Divorce education for parents: A comparison of online and in-person delivery methods. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(8), 602-617. DOI: 10.1080/10502556.2012.721301

Schramm, D., & Becher, E. (2020). Common practices for divorce education. *Family Relations*, 69(3), 543-558. <https://doi.org/10.1111/fare.12444>

Schramm, D. G., Kanter, J. B., Brotherson, S. E., & Kranzler, B. (2018). An empirically based framework for content selection and management in divorce education programs. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(3), 195-221.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1402656>

Scully, J. A., Tosi, H., & Banning, K. (2000). Life event checklists: Revisiting the social readjustment rating scale after 30 years. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 864-876.

Şamlıoğlu, R. (2023). Öz şefkat egzersizleri temelli psikoeğitim programının ebeveynleri boşanmış ergenlerin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Şentürk Aydın, R. (2013). Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Turner, J. J., Kopystynska, O., Schramm, D. G., & Higginbotham, B. (2019). Is one hour enough? Evaluating utah's online divorce education course based on course length satisfaction. *Journal of Divorce & Remarriage*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/10502556.2019.1586231>

Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2023). İstatistiklerle aile, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Aile-2023-53784>, Son erişim tarihi: 12 Aralık 2024.

Utkan, H. B. (2022). Şema terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın anne babası boşanmış ön ergenlerin problem

davranışları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşlarına etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Zarrabizadeh, I. (2006). Children of divorce: School-based Intervention (Doctoral dissertation). California State University, Northridge.

BÖLÜM XIII

Ebeveyn Teknoferansı: Bir Sistemantik Derleme Çalışması

Nursima ÖZBEK¹
Önder BALTACI²

Giriş

Teknolojinin ilerlemesiyle içinde bulunduğumuz çağda telefon, tablet, bilgisayar vb. gibi teknolojik cihazlar hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik cihazlar okul, iş gibi pek çok alanda kullanılmasıyla birlikte, günlük hayatta önemli bir yeri bulunmaktadır (Elmas vd., 2015). Gündemi takip etme, haberleşme, oyun oynama, alışveriş yapma, kendini geliştirme ve eğitim, sağlık gibi hizmetlere ulaşmayı kolaylaştırma gibi işlemlere sahiptir (Coyne vd., 2014; Kalkan, 2021; Örtücü, 2023). Teknolojik

¹ Psik. Dan., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, Orcid: 0009-0002-9344-5174, nursimaozbek6@gmail.com

² Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-9974-8507, baltacionder@gmail.com

cihazlar, yaşamı kolaylaştırıcı işlevlere sahip olmanın yanında, psikolojik, fiziksel, akademik ve sosyal yaşamda birtakım olumsuzluklara neden olabilmektedir (Karadağ vd., 2016).

Teknolojik cihazların problemlı bir şekilde kullanımı bireyler arasındaki etkileşimlerde kesintilerin yaşanmasına neden olabilmektedir ve bu durum sosyal ilişkileri olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Spada, 2014). Teknolojik cihazların bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemesi iletişim şekillerine yansımıştır (Baltacı et al., 2021). İletişim şekillerindeki bu yansıma literatüre “sosyotelizm (phubbing)” ve “teknofrans (technofere)” kavramları olarak geçmiştir (Özcan, 2023).

Phubbing (sosyotelizm), “phone” (telefon) ve “snubbing” (göz ardı etme) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Karadağ vd., 2015). Dilimizde sosyotelizm olarak kullanılan bu kavram, kişilerarası ilişkiler sırasında bireyin muhatabıyla değil, akıllı telefonuyla ilgilenmesi durumudur (Yıldırım ve Ünalın, 2020). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi sosyotelist olma ve sosyotelizme maruz kalma üzerinde etkili olmaktadır (Uyar ve Ayar, 2024).

Teknoferans

Bireylerin birlikte geçirdikleri zaman diliminde telefon, televizyon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik cihazları kullanmaları sonucunda iletişimin kesintiye uğraması “teknofrans (technofere)” olarak tanımlanmaktadır (McDaniel ve Coyne, 2016). Teknoferans (technofere) sözcüğü İngilizce “technological” (teknolojik) ve “interference” (müdahale) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Stocdale vd., 2018). Yeni

bir kavram olan teknoferansla ilgili Türkçe alanyazın incelendiğinde, rastlanan çalışmalarda (Akbağ ve Sayiner, 2021; Çakır ve Köseliören, 2022; Özcan ve Tezel Şahin, 2023) teknoferans kavramının dilimizde henüz bir karşılığının bulunmadığı görülmüştür.

Ebeveyn Teknoferansı

Ebeveynin çocuğuyla etkileşimi sırasında teknolojik cihazlarla ilgilenmesi sonucunda aralarındaki iletişimin kesintiye uğraması “ebeveyn teknoferansı” olarak tanımlanmaktadır (Radesky vd., 2014). Ebeveynler yemek saati, kitap okuma saati gibi ortak zaman dilimlerinde, gelen mesaj bildirimlerine bakarak ya da haberleri okuyarak çocukları ile olan etkileşimlerine ara verebilmektedirler (American Psychological Association, 2017).

Teknoferans, yüz yüze olsun ya da olmasın her türlü görüşmede ortaya çıkabilir. Günümüzde teknolojik cihazlar aracılığıyla mesaj, arama vs. yoluyla haberleştiğimiz göz önüne alındığında bu durumun bireyler tarafından olumlu olarak değerlendirilebileceği gibi (Özcan ve Tezel Şahin, 2022), kişiler arası ilişkilerde çatışmalara, sözlü veya sözsüz iletişimin zayıflamasına, ilişkilerden alınan doyumun azalmasına, tükenmişliğe, siber zorbalık davranışında bulunma ve siber zorbalığa maruz kalmaya, çocuklarda artan riskli davranışlar gibi olumsuz durumlara da neden olabilmektedir (McDaniel, 2019; Aydoğdu ve Koçtürk, 2023; Konca et al., 2022).

Elias vd. (2020) tarafından oyun alanları ve lokantalarda çocuklarıyla bir arada olan ebeveynler gözlemlendiğinde, teknolojik cihazlarla ilgilenen ebeveynlerin çocuklarının iletişim girişimlerini

görmezden geldiklerini ayrıca güvenlik ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmedikleri görülmüştür.

Fast-food restoranlarında yapılan bir gözlemden, ebeveynleri yemek sırasında telefonlarıyla ilgilenen çocukların ebeveynlerinin dikkatini çekmek için davranışlarında aşırılıklar gösterdikleri gözlemlenmiştir (Radesky vd., 2014).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli olan ebeveynler, çocuklarının hayatında ilk rol modelleridir (Bauer, 2018). Anneleri teknolojik cihaz kullanımına yönelik olumlu tutum sergileyen çocukların teknolojik cihaz kullanım sıklığının arttığı görülmektedir (Yıldız ve Kanak, 2021). Yapılan araştırmalar ebeveyn teknoloferansına maruz kalan çocukların akıllı telefon bağımlılığı riskinin de arttığını göstermiştir (Liu vd., 2020; Qiao & Liu, 2020).

Çocuklar için ebeveynin göstermiş olduğu ilgi ve onlar tarafından değerli hissetme çok önemlidir. Ebeveynin teknoloferans davranışı, çocuğun kendisinin görmezden geldiğini ve söylediklerinin değersiz olduğu düşüncesine neden olabilmektedir. Bu düşünce ebeveyn- çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkileyeceği gibi çocuğun davranışlarında değişiklikler gözlemlenmektedir (Stocdale vd., 2018). Anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanma, ebeveyn teknoloferansının çocuk üzerindeki olumsuz etkisine karşı koruyucu bir görevdedir. Teknoferans davranışının sıklığı, annenin çocuğa bağlılığında önemli bir ölçüt olmasa bile çocuğun annesine bağlanmasında önemli rol almaktadır (Zayia vd., 2021).

Ebeveyn teknoloferansı, ebeveyn-çocuk bağlanması ve çocuğun ruh sağlığı ile ilişkili olduğu gibi çocuğun gelecekteki arkadaşlık, iş

ve romantik ilişkileri olmak üzere hayatının pek çok yönünü etkileyecektir (McDaniel, 2019). Bu kapsamda literatür taraması yapıldığında ebeveyn teknoferansı konusunu inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ebeveyn teknoferansı incelenerek ruh sağlığı çalışanları ve araştırmacılara bir çerçeve sunulmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Teknoferans, Türkçe alanyazın açısından yeni bir kavram olup, Türk literatüründe daha anlaşılır hale gelmesi için ve bu kavram üzerine çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara hem kavramı hem de ebeveyn-çocuk iletişimindeki etkilerini tanıtmak amacıyla bu konuda yapılmış derleme çalışmalara ihtiyaç vardır.

Ebeveyn teknoferansı ile ilgili araştırmalar için Türkçe ve İngilizce olarak yapılmış çalışmaları ortak bir başlık altında birleştiren derleme çalışmaların gelecek araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri sırasında telefon, tablet, bilgisayar vb. gibi teknolojik cihazları kullanarak iletişimlerini kesintiye uğratması sonucu ortaya çıkan ebeveyn teknoferansı hakkında yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Teknoferans üzerine yapılan çalışmalar, yazar sayısına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Teknoferans üzerine yapılan çalışmalar, yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- Teknoferans üzerine yapılan çalışmalar, ülkelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Teknoferans üzerine yapılan çalışmalar, araştırma modellerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Teknoferans üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı nasıldır?
- Teknoferans üzerine yapılan çalışmaların bağımlı değişkenlere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ebeveyn teknoferansı hakkında yapılan çalışmaları incelemek amacıyla oluşturulan sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, üzerinde durulan araştırma sorusuna cevap bulabilmek için, dahil edilme kriterlerine uyan tüm araştırmaların bir araya getirilmesiyle oluşturulan kaynaktır (Karaçam, 2013).

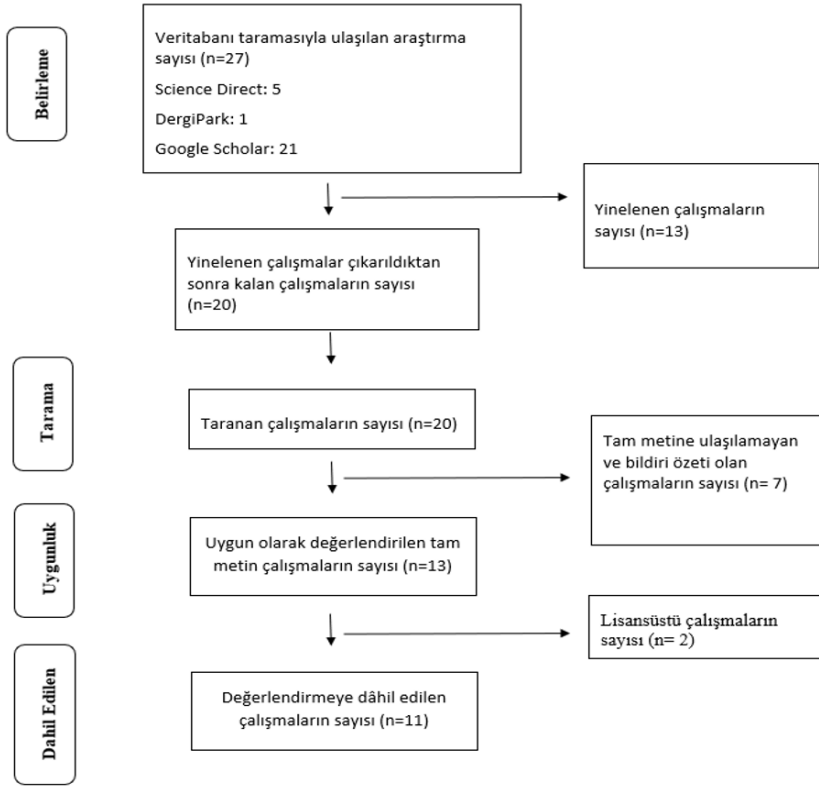
Veri Toplama Süreci

Bu sistematik derleme kapsamında incelenecek araştırmalar belirlenirken, yapılandırılmış bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması Şubat 2024 tarihinde, geçmişten 2024 yılına kadar Science Direct, DergiPark ve Google Scholar veri tabanlarında yayınlanan makaleleri içerecek şekilde Türkçe ve İngilizce olarak yapılmıştır. Türkiye’de ebeveyn teknoferansı ile ilgili araştırmaları belirleyebilmek için Türkçe alanyazın “ebeveyn teknoferansı”; İngilizce alanyazın ise “parental technofence”, “parent’s technofence”, “parents” ve “technofence” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar

yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya, dahil edilme kriterlerine uyan çalışmalar taranarak 11 yayın, çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Çalışmaları Dahil Etme ya da Çıkarma Kriterleri

Bu alanyazı taraması ebeveyn teknoloferansı kavramı temel alınarak yapılmıştır. Alanyazın taramasına, aşağıda yer alan dahil etme kriterlerini karşılayan tüm çalışmalar dahil edilmiştir: (a) ebeveyn teknoloferansı ile ilgili çalışmalar, (b) Science Direct, DergiPark ve Google Scholar veri tabanlarında yer alan çalışmalar, (c) konu ile ilgili Türkçe ve İngilizce yayınlanmış çalışmalar, (d) çalışmanın başlığında “ebeveyn teknoloferansı”, “parental technofereference”, “parent’s technofereference” ya da “parent” ve “technofereference” kavramının birlikte geçtiği çalışmalar. Çıkarma kriterleri ise şunlardır: (a) Tam metine ulaşamayan çalışmalar, (b) bildiri özeti olan çalışmalar, (c) lisansüstü çalışmalar. Sistematiik alanyazın taramasına ilişkin PRISMA akış şeması Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil.1 Araştırma kapsamında incelenecek makalelerin taramasına ilişkin PRISMA akış şeması

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmaların araştırma kapsamına alınmasında çeşitli dahil edilme kriterleri dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların dahil edilme kriterleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma kapsamına alınacak araştırmaların seçiminde kullanılan dâhil edilme kriterleri

1- Ebeveyn teknoloferansının incelendiği makaleler çalışma kapsamına dahil edilmiştir.
2- Science Direct, DergiPark ve Google Scholar veri tabanlarında yer alan makaleler araştırma kapsamına alınmıştır.
3- Türkçe ve İngilizce hazırlanmış makaleler araştırma kapsamına dahil edilmiştir.
4- Veri tabanı aramasında makaleler başlık yönünden analiz edilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması neticesinde toplam 27 araştırmaya ulaşılmış ve bunlar arasından dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 11 çalışma araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmanın kapsamında incelenen çalışmaların yazar- yıl ve başlıklarına ilişkin bilgiler Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar

Yazar/Yıl	Makalenin Adı
Stockdale, Coyne, Padilla-Walker, 2018	Parent and Child Technoference and Socioemotional Behavioral Outcomes: A Nationally Representative Study of 10- to 20-Year-Old Adolescents
McDaniel, 2020	Technoference: Parent Mobile Device Use and Implications for Children and Parent-Child Relationships
Elias, Lemish, Dalyot ve Floegel, 2020	“Where Are You?” An Observational Exploration Of Parental Technoference in Public Places in the Us and Israel
Liu, Wu, Zhou ve Wang, 2020	Parental Technoference and Smartphone Addiction in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Social Sensitivity and Loneliness
Qiao ve Liu, 2020	The Effect of Technoference in Parent-Child Relationships on Adolescent Smartphone Addiction: The Role of Cognitive Factors
Meeus, Coenen, Eggermont, Beullens, 2021	Family Technoference: Exploring Parent Mobile Device Distraction From Children’s Perspectives
Corkin, Henderson, Peterson, Kennedy-Costantini, Sharplin, Morrison, 2021	Associations Between Technoference, Quality of Parent-Infant Interactions, and Infants’ Vocabulary Development
Akbağ ve Sayiner, 2021	Dijital Teknolojinin Yansımaları: Ebeveyn Teknoferansı ve Sosyotelizmi
Mackay, Komanchuk, Hayden ve Letourneau, 2022	Impacts Of Parental Technoference on Parent-Child Interactions and Child Health And Developmental Outcomes: A Scoping Review Protocol
Dixon, Sharp, Hughes ve Hughes, 2023	Parental Technoference and Adolescents’ Mental Health and Violent Behaviour: A Scoping Review
Chamam, Forcella, Musio, Quinodoz ve Dimitrova, 2023	Getting Down to the Facts: The Effect of Technoference on Parent-Child Interaction and Communication

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Alanyazın taramasında elde edilen çalışmalarda dahil edilme ve çıkarma kriterleri dikkate alınmış ve bulgular 11 çalışmanın ele alınmasıyla elde edilmiştir. Tablo 3'te belirtilen başlıklarla birlikte araştırmaların künyeleri verilmiş ve çalışmalar yıllara göre sıralanmıştır.

Tablo 3. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların künyesi

Makalenin Adı	Yazar/Yıl	Ülke	Araştırma Modeli	Örneklem	Bağımlı Değişken	Sonuç
Parent and Child Technoference and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10- to 20-year-old adolescents	Stockdale, Coyne ve Padilla-Walker, 2018	ABD	Nicel	N= 1072 Ergen	Ergenlerin davranışları	Ebeveynlerinin teknoloji kullanma davranışlarının arttığını gözlemleyen ergenlerde, algıladıkları ebeveyn sıcaklığı hissinin azalmıştır. Ebeveyn sıcaklığının kaygı, depresyon, siber zorbalık, sosyal davranışlar ile ilişkilidir.

Technoference: Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships	McDaniel, 2020	ABD	Nitel	-	-	Ebeveynin teknolojik cihazla ilgilenmesi çocuğun dikkat çekmek için yaptığı davranışların ve olumsuz duyguların artmasına, ayrıca ebeveyn- çocuk ilişkisinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.
“Where are you?” an observational exploration of parental technoference in public places in the US and Israel	Elias, Lemish, Dalyot ve Floegel, 2021	İsrail ve ABD	Nitel	N=480 Ebeveyn=183 Çocuk= 297	Çocukların güvenliği ve duygusal ihtiyaçları	Halka açık alanlarda telefonuyla ilgilenen ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve isteklerini görmezden geldiği, güvenlik ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır..
Parental technoference and smartphone addiction in Chinese adolescents: The mediating role of social sensitivity and loneliness	Liu, Wu, Zhou ve Wang, 2020	Çin	Nitel	N=3051 Ergen	Akıllı Telefon Bağımlılığı	Ergenlerin aile içi etkileşimleri esnasında ebeveyn teknoferansına maruz kaldıklarında, daha duyarlı hale gelmeleri ve kendilerini yalnız hissetmelerinin, akıllı telefon bağımlılığının artmasına yol açtığı görülmüştür.

The effect of technoference in parent-child relationships on adolescent smartphone addiction: The role of cognitive factors	Qiao ve Liu, 2020	Çin	Nicel	N=1354 Ergen	Akıllı Telefon Bağımlılığı	Ebeveyn teknoferansı ile ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir
Family technoference: Exploring parent mobile device distraction from children's perspectives	Meeus, Coenen, Eggermont ve Beullens,	Belçika	Nicel	N= 742 9-13 yaş arasındaki çocuklar	Aile yaşamından memnuniyet	Ebeveyn teknoferansı ile çocuğun aile yaşamından memnuniyeti arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur.
Associations between technoference, quality of parent-infant interactions, and infants' vocabulary development	Corkin, Henderson, Peterson, Kennedy-Costantini, Sharplin ve Morrison,	Yeni Zelanda	Nicel	N= 86 Ebeveyn=43 Bebek=43	Ebeveyn- bebek ilişkisi, dil gelişimi	Ebeveynin bebeğiyle etkileşimi sırasında, bildirim sesi geldiğinde teknolojik cihazıyla ilgilenmese bile bu durumun ebeveynin direktifleri ve bebeğin kelime dağarcığı üzerinde negatif yönde etkilemektedir.

Dijital teknolojinin yansımaları: ebeveyn teknoloferansı ve sosyotelizmi	Akbağ ve Sayner, 2021	Türkiye	Nitel	-	-	Ebeveyn teknoloferansının çocuk ve ergenin davranış problemleri, akademik tükenmişlik, yaşam doyumu, kaygı gibi çeşitli psikolojik durumları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu görülmüştür.
Impacts of parental technoference on parent-child interactions and child health and developmental outcomes: A scoping review protocol	MacKay, Komanchuk, Hayden ve Letourneau,	Kanada	Nitel	Ebeveyn	-	Sonuç farklı bir yayın olarak çıkarılacak
Parental technoference and adolescents' mental health and violent behaviour: a scoping review	Dixon, Sharp, Hughes & Hughes,	Birleşik Krallık	Nitel	Ergen	-	Ebeveyn teknoloferansının ergen ruh sağlığıyla negatif ve ergenlerin şiddet davranışlarıyla pozitif yönde ilişkilidir.
Getting Down To The Facts: The Effect of Technoference on Parent-Child Interaction and Communication	Chamam, Forcella, Musio, Quinodoz ve Dimitrova,	İsviçre	Nitel	N=104 50 çocuk 50 ebeveyn	Ebeveyn-çocuk ilişkisi	Ebeveyn teknoloferansının ebeveyn- çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyip çocuğun sosyal katılımını düşürmektedir.

Örneklem Özellikleri ve Yöntem

İncelemeye alınan 11 araştırmanın 3'ü (%27,2) ABD, 2'si Çin (%18,1) olmak üzere geriye kalan çalışmalar Belçika, Birleşik Krallık, İsviçre, Kanada, Türkiye ve Yeni Zelanda'da yapılmıştır. Çalışma grupları toplamda 6.889 ebeveyn ve çocuktan oluşmaktadır. İncelemeye alınan çalışmaların 6 tanesi nitel (%54,6); 5 tanesi nicel (%45,4) araştırma modelindendir. Çalışmaların tamamının 2018-2023 yılları arasında yayımlandığı görülmüştür.

Yazar Sayısına Göre Araştırmalar

11 araştırma incelendiğinde 1-6 yazarlı çalışmaların olduğu görülmüştür. Çalışmaların %36,3' ünün 4 yazarlı çalışmalara ait olduğu görülmektedir (Elias vd., 2021; Liu vd., 2020; MacKay vd., 2022; Dixon vd., 2023).

Ebeveyn Teknoferansı ile İlişkili Kavramlar

Ebeveyn teknoferansının sistematik incelenmesi üzerine yapılan araştırma kapsamına dahil edilme koşullarına uyan tüm çalışmalar ele alınmıştır. Ebeveyn teknoferansı, ebeveyn- çocuk ilişkisini (McDaniel, 2020; Elias vd., 2021; Akbağ ve Sayner, 2021; MacKay vd., 2022; Chamam vd., 2023), çocukların ruh sağlığını ve davranışlarını (Stockdale vd., 2018; McDaniel, 2020; Akbağ ve Sayner, 2021; Dixon vd., 2023;), akıllı telefon bağımlılığını (Liu vd., 2020; Qiao & Liu, 2020), aile yaşamından memnuniyeti (Meeus vd., 2021), dil gelişimini (Corkin vd., 2021) doğrudan ya da dolaylı olarak yordamıştır. Bu değişkenlere dair bulgular aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ebeveyn Teknoferansı ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

İncelenen çalışmaların 5 tanesinde (%38,4), çocukların ebeveyn teknoferansına maruz kalmaları sonucunda ebeveynleriyle aralarındaki ilişki ve iletişimin nasıl etkilendiği ele alınmıştır. Ele alınan çalışmalarda aracı değişkenler birbirinden farklılık göstermektedir.

Elias vd., (2021) İsrail ve ABD’ de halka açık mekanlarda telefonuyla ilgilenen ebeveynleri gözlemlemiştir. Telefonuyla meşgul olan ebeveynler, çocukları riskli bir durumla karşılaştığında bu durumu fark edememişlerdir. Bu ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve isteklerini görmezden geldiği, ayrıca çocuklarının güvenlik ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn teknoferansının ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyip çocuğun sosyal katılımını düşürmektedir. Buna rağmen ebeveynin teknoferans davranışının çocuğuyla aralarındaki iletişim üzerinde olumsuz olarak etkilemediği çünkü dikkati başka yerde olsa bile konuşmaya devam edebileceği ve jest, mimikle iletişimi sürdürebileceği görülmektedir (Chamam vd., 2023). Buna ek olarak McDaniel (2020) her telefon kullanımının teknoferans olarak adlandırılmayacağını ifade etmiştir.

Akbağ ve Sayiner (2021) derleme çalışmalarında ebeveyn teknoferansının hem tek başına hem de yalnızlık, sosyal duyarlılık, benlik saygısı, ebeveyn-çocuk ilişkisi vb. değişkenlerle birlikte özellikle ergenlerde teknolojik cihaz kullanımının artmasına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Ebeveyn Teknoferansı ve Çocukların Akıllı Telefon Bağımlılığı

İncelenen çalışmaların 2 tanesinde (%15,3) ebeveyn teknoferansı ve çocukların akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki saptanmıştır. Her iki çalışmada Çin’de gerçekleştirilmiştir.

Ergenler aile içi etkileşimleri esnasında ebeveyn teknoferansına maruz kaldıklarında, daha duyarlı hale gelmeleri ve kendilerini yalnız hissetmelerinin, ergenlerde akıllı telefon bağımlılığının artmasına yol açtığı görülmüştür (Liu vd., 2020). Bu araştırmayı destekler nitelikte Qiao ve Liu (2020) araştırmalarında ebeveyn teknoferansı ile ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir.

Ebeveyn Teknoferansı ve Çocukların Ruh Sağlığı ile Davranışları

İncelenen çalışmaların 4 tanesinde (%30,7) ebeveyn teknoferansı ve çocukların ruh sağlığı ile davranışları arasında ilişki saptanmıştır.

Dixon ve diğerleri (2023) ebeveyn teknoferansının, ergen ruh sağlığıyla negatif ve ergenlerin şiddet davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveyn teknoferansının çocuk ve ergenin davranış problemleri ve akademik tükenmişlik, yaşam doyumu, kaygı gibi çeşitli psikolojik durumları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğunu görülmektedir (Akbağ ve Sayiner, 2021).

Ebeveynlerinin teknoferans davranışlarının arttığını gözlemleyen ergenlerde, algıladıkları ebeveyn sıcaklığı hissinin azaldığı görülmüştür. Aracılık rolünde olan ebeveyn sıcaklığının

kaygı, depresyon, siber zorbalık, sosyal davranışlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Stockdale vd., 2018).

Ebeveyn Teknoferansı ve Aile Yaşamından Memnuniyet

İncelenen çalışmaların 1 tanesinde (%7,6) ebeveyn teknoferansı ve çocukların aile yaşamından memnuniyeti arasında ilişki saptanmıştır. Ebeveyn teknoferansı ile çocuğun aile yaşamından memnuniyeti arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Ebeveyn teknoferansı ile bu duruma aracılık eden ebeveyn- çocuk arasındaki çatışmanın pozitif yönde; duygusal destek ve ilişki kalitesiyle ise negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Meeus vd., 2021).

Ebeveyn Teknoferansı ve Dil Gelişimi

İncelenen çalışmaların 1 tanesinde (%7,6) ebeveyn teknoferansı ve bebeklerin dil gelişimi arasında ilişki saptanmıştır.

Ebeveynin bebeğiyle etkileşimi sırasında, teknolojik cihazıyla ilgilenmese bile bildirim sesi geldiğinde, bu durumun ebeveynin konuşması ve bebeğin kelime dağarcığı üzerinde negatif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Corkin vd., 2021).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada ebeveyn teknoferansı konusunda gerçekleştirilen çalışmaların sistematik olarak incelenerek çalışmaların genel çerçeveleri ifade edilmiştir. 2018-2023 yılları arasında yayımlanmış olan 11 çalışma örneklemlerine, yayımlanma yıllarına, yazar sayılarına, yayımlandıkları ülkelere, araştırma modellerine ve kullanılan değişkenlere göre incelenmiştir.

Bu sistematik derleme kapsamında incelenen çalışmalara toplamda 6.889 ebeveyn ve ocuk katılım göstermiştir. Çalışmaların çoğunun ergenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda 11 çalışmanın 6'sında (%54,6) ergenlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumda genel olarak ebeveyn teknoloferansının ergenlerin davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı söylenebilir (Stockdale vd., 2018; Dixon vd., 2023). Ebeveynin teknoloferans davranışını anlayabilmek için örneklemine ebeveynin oluşturduğu çalışmaların yapılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalardan 6 tanesinin nitel (%54,6), 5 tanesinin nicel (%45,4) araştırma modelinde olduğu görülmüştür. 11 çalışmanın %36,3' 4 yazarlı çalışmalara aittir. Ebeveyn teknoloferansı üzerine yapılan çalışmalar 2020 yılından itibaren artış göstermekte olup en çok ABD ve Çin'de konu üzerine çalışmaların olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise, yeni bir kavram olan ebeveyn teknoloferansına yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmekte ve bu kavrama yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu alışma kapsamında taranan araştırmalar sonucunda ebeveyn teknoloferansının, ebeveyn- ocuk ilişkisini (McDaniel, 2020; Elias vd., 2021; Akbağ ve Sayiner, 2021; MacKay vd., 2022; Chamam vd., 2023), çocukların aile yaşamından memnuniyetini (Meeus vd., 2021), çocukların sağlığını ve davranışlarını (Stockdale vd., 2018; McDaniel, 2020; Akbağ ve Sayiner, 2021; Dixon vd., 2023), akıllı telefon bağımlılığını (Liu vd., 2020; Qiao & Liu, 2020), dil gelişimini (Corkin vd., 2021) doğrudan ya da dolaylı olarak yordadığı görülmüştür.

Ebeveyn teknoloferansının ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Ebeveynin teknoloferans davranışı, ebeveynin çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını fark etmesine engel olmaktadır (Elias vd., 2021). Televizyonun açık olduğu ortamda ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde daha az dikkatli ve pasif oldukları gözlemlenmiştir (Kirkorian vd., 2009). İletişim esnasında televizyon, telefon veya diğer teknolojik cihazlarla ilgilenilmesi, karşı tarafın konuşmada ciddiye alınmadığını, önemsenmediğini, ihmal edildiğini hissetmesine ayrıca sosyal dışlanma duygusuna neden olabilmektedir (Nazir ve Pişkin, 2016; David & Roberts, 2017). Bu durum çocuğun depresif hissetmesinde etkili olabileceği gibi (Xiao & Zheng, 2022) hem ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde hem de çocuğun sosyal ilişkileri üzerinde olumsuz etkiye neden olmaktadır (Chamam vd., 2023). Ayrıca çocuğun aile yaşamından memnuniyeti de olumsuz olarak etkilenmektedir (Meeus vd., 2021).

Ebeveyn teknoloferansının, çocukların ruh sağlığı ve davranışları ile ilişkisi üzerine elde edilen verilere göre, ebeveyn teknoloferansının çocukların ruh sağlığı ile negatif; şiddet davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Dixon vd., 2023). Ebeveynin çocuğuyla etkileşimi esnasında telefon kullanarak iletişimi kesintiye uğratması sonucunda çocukta gözlemlenen depresif belirtilerin arttığı belirtilmiştir (Wang vd., 2022). Bu kapsamda ebeveynin teknoloferans davranışının artmasıyla çocuklarda kaygı, depresyon, siber zorbalık (Stockdale vd., 2018), akademik tükenmişlik ve yaşamdan doyum almama (Akbağ ve Sayiner, 2021) gibi durumların arttığı tespit edilmiştir. Bu durumların artışını önlemek için araştırmacılar, çocukların

davranışlarına rol model olan ebeveynlerin, çocuklarıyla vakit geçirdikleri esnada teknolojik cihazlarla geçirdikleri zamana dikkat etmelerini önermektedirler (McDaniel, 2020).

Çalışmanın bulgularından birisi olarak ebeveyn teknoloferansı ile çocukların akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Qiao & Liu, 2020). Bireyin yalnız hissederek canının sıkılması, karşısındaki kişiyle etkileşimi esnasında telefon kullanarak iletişimi kesintiye uğratma sıklığını arttırmaktadır (Gao vd., 2023). Yalnız ve anlaşılmamış hisseden çocuklar, duygusal tatmin elde etmek için kolayca erişebildikleri akıllı telefonları kullanırlar ve bu kullanım bir süre sonra akıllı telefon bağımlılığına yol açabilmektedir (Chen vd., 2023). Ebeveynin de teknoloferans davranışı, çocukların kendilerini yalnız hissetmelerine böylelikle akıllı telefon bağımlılığının artmasına neden olmaktadır (Liu vd., 2020).

Çalışmanın bir diğer bulgusu, ebeveyn teknoloferansının bebeğin dil gelişimini olumsuz olarak etkilemesidir. Ebeveynin aktif olarak teknolojik cihazla ilgilenmemesi durumunda dahi bildirim sesi geldiğinde bu durumun ebeveynin konuşması ve bebeğin kelime dağarcığı üzerinde negatif yönde etkisi olduğu görülmektedir (Corkin vd., 2021). Ebeveynler, çocuğa uygun ortamı sağlayarak, kendisini ifade etme fırsatı yaratarak ve kitap okuma gibi etkinlikler yaparak çocuğun dil gelişimine katkı sağlayabilmektedirler (Yıldırım ve Koçak, 2016). Bu katkıyı sağlayabilmeleri için ebeveynlere, çocuklarıyla geçirdikleri zaman diliminde teknolojik cihaz kullanımını sınırlandırmaları, teknolojik cihazı mümkünse ortamdan çıkarmaları ya da sessize almaları önerilebilir.

Bu sistematik derleme sonucunda, ebeveyn teknoloferansına maruz kalan çocukların, ebeveynleriyle aralarındaki ilişkinin, aile yaşamından memnuniyetinin, ruh sağlığının, davranışlarının ve dil gelişiminin etkilendiğini, ayrıca akıllı telefon bağımlılığı ile karşı karşıya kaldığı söylenebilir. İncelenen araştırmalar göz önüne alındığında, ebeveyn- çocuk etkileşimi sırasında ebeveynin dikkatinin teknolojik cihazlara yönelmesi pek çok açıdan olumsuz etkiye neden olduğu görülmüştür. Bu olumsuz etkileri azaltmak ve olası tehlikeleri önlemek için şu önerilerde bulunulabilir. Ebeveynleri teknoloferans konusunda bilinçlendirmek üzere eğitimler ve seminerler düzenlenebilir. Çocuklarla geçirilen süre içerisinde, teknolojik cihazlar en az dikkat dağıtacak şekilde konumlandırılabilir. Kullanılan teknolojik cihazlara belirli bir ekran süresi oluşturulabilir. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesini arttırmak için ortak zaman dilimlerinde yapabilecek etkinlikler önceden planlanabilir.

Ayrıca yapılan incelemede yurt dışındaki çalışmaların sayısının gün geçtikçe arttığı gözlemlenirken, ülkemizde ebeveyn teknoloferansı üzerine sayılı çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın, ebeveyn teknoloferansı üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaları bütüncül olarak ele alması açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn teknoloferansının yukardaki değişkenlerle ilişkisi ve ilişkili olduğu diğer değişkenleri anlayabilmemiz için konuyla ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde önemli etkisi olan ebeveyn teknoloferansının nedenleri ve bu duruma yönelik önlemler derinlemesine incelenerek, alana ve konuyla ilgili çalışılacak araştırmacılara kaynak olunabilir.

Kaynakça

Akbağ, M., ve Sayiner, B. (2021). Dijital teknolojinin yansımaları: Ebeveyn teknoferansı ve sosyotelizmi. *Humanistic Perspective*, 3(3), 753-778. DOI: 10.47793/hp.996220

American Psychological Association (2017, 21 Kasım). Learning, interrupted: cell phone calls sidetrack toddlers' word learning. <https://www.apa.org/pubs/highlights/spotlight/issue-104> adresinden 26 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.

Aydoğdu, F., ve Koçtürk, N. (2023). Ebeveyn sosyotelizminin ergenlerdeki olumsuz yansımaları: Sistematik bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 30(1), 11-19. DOI: 10.4274/tjcamh.galenos.2022.05925

Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. ve Yılmaz, E. (2021). Problemlı internet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Atıf Cite Humanistic Perspective*, 3 (1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>

Chamam, S., Forcella, A., Musio, N., Quinodoz, F., & Dimitrova, N. (2023, November 8). Effects of digital and non-digital parental distraction on parent-child interaction and communication. DOI: 10.31234/osf.io/6nzvt

Chen S., Qiu D., Li X., & Zhao Q. (2023). Discrepancies in adolescent-parent perceptions of parental phubbing and their relevance to adolescent smartphone dependence: The mediating role of parent-child relationship. *Behavioral Sciences*. 13(11), 888. DOI: 10.3390/bs13110888

Corkin, M. T., Henderson, A. M. E., Peterson, E. R., Kennedy-Costantini, S., Sharplin, H. S., & Morrison, S. (2021). Associations between technofence, quality of parent-infant interactions, and infants' vocabulary development. *Infant behavior & development*, 64, 101611. DOI: 10.1016/j.infbeh.2021.101611

Coyne, S. M., Padilla- Walker, L. M., Fraser, A. M., Fellows, K., & Day, R. D. (2014). “Media time = family time”: positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 663-688. DOI: 10.1177/0743558414538316

Çakır, C. ve Köseliören, M. (2022). İletişim sürecine teknoloji müdahalesi olarak teknoferans: evli çiftler üzerine bir araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(2), 609-626. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.1091267

David, M. E., & Roberts, J. A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 155–163.

Elias, N., Lemish, D., Dalyot, S., & Floegel, D. (2021). “Where are you?” an observational exploration of parental technofence in public places in the US and Israel. *Journal of Children and Media*, 15(3), 376–388. DOI:10.1080/17482798.2020.1815228

Elmas, O., Kete, S., Karabulut, S. S., ve Kumral, H. N. (2015). Teknolojik cihaz kullanım alışkanlıklarının okul başarısı üzerine etkisi, *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 49-54.

Gao, B., Liu, Y., Shen, Q., Fu, C., Li, W., & Li, X. (2023). Why cannot ı stop phubbing? boredom proneness and phubbing: a

multiple mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3727–3738. DOI: 10.2147/PRBM.S423371

Kalkan, A. (2021). *Teknoloji Bağımlılığı ve Bilinçli Medya Kullanımı* (1. Baskı). Ensar.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., Çulha, İ. & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60–74. DOI: 10.1556/2006.4.2015.005

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak Şahin, B., Çulha, İ., ve Babadağ, B. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3(2), 223–269. DOI: 10.15805/addicta.2016.3.0013

Konca, A. S., Baltacı, Ö., & Akbulut, Ö. F. (2022). Problematic technology use scale for young children (PTUS-YC): validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 267-289.

Krikorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., & Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80, 1350–1359. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x

Liu, Q., Wu, J., Zhou, Z., & Wang, W. (2020). Parental technofence and smartphone addiction in Chinese adolescents: The mediating role of social sensitivity and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 118, 105434. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105434

McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 72-80. DOI: 10.1002/hbe2.139

McDaniel, B. T. (2020). Technofence: Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships. *Zero To Three*, 41(2), 30-36.

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technofence”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85.

Meeus, A., Coenen, L., Eggermont, S., & Beullens, K. (2021). Family technofence: Exploring parent mobile device distraction from children’s perspectives. *Mobile Media & Communication*, 9(3), 584-604. <https://doi.org/10.1177/2050157921991602>

Nazir, T., ve Pişkin, M. (2016). Phubbing: A technological invasion which connected the world but disconnected humans. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 2348–5396.

Örtücü, E. (2023). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişki ile sosyotelist olma durumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Özcan, A. ve Tezel Şahin, F. (2023). Teknoferans: Teknoloji cihazı müdahale ölçeği ve yaşam örneklerinde teknoloji müdahalesi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (14), 1-24. DOI: 10.21733/ibad.1190823

Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. Yeni Medya Elektronik Dergisi, 1(2), 164-172.

Qiao, L., & Liu, Q. (2020). The effect of technofence in parent-child relationships on adolescent smartphone addiction: The role of cognitive factors. Children and Youth Services Review, 118, Article 105340. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105340

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. Pediatrics, 133(4), 843–849. DOI:10.1542/peds.2013-3703

Spada, M., M. (2014). An overview of problematic Internet use. Addictive Behaviors, 39(1), 3-6. DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.09.007

Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and child technofence and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10- to 20-year-old adolescents. Computers in Human Behavior, 88, 219–226. DOI:10.1016/j.chb.2018.06.034

Uyar, P. ve Ayar, D. (2024). Hemşirelik bilgisinin sosyal medya kullanımı ve aile iletişiminin sosyotelist olma ve sosyotelizm maruz kalma durumlarına etkisi. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 14(1), 83-89. DOI: 10.33631/sabd.1206855

Wang, P., Mao, N., Liu, C., Geng, J., Wei, X., Wang, W., Zeng, P., & Li, B. (2022). Gender differences in the relationships between parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: The mediating role of parent-adolescent communication. *Journal of Affective Disorders*, 302, 194–203.

Xiao, X., & Zheng, X. (2022). The effect of parental phubbing on depression in Chinese junior high school students: The mediating roles of basic psychological needs satisfaction and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 1329.

Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.

Yıldırım, O. ve Ünalın, D. (2020). Dijital yerlilerin sosyotelizm (phubbing) eğilimlerinin değerlendirilmesi, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 276-297.

Yıldız, İ. ve Kanak, M. (2021). Çocukların dijital teknoloji kullanımı ve ebeveyn yaklaşımları: kesitsel bir çalışma. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care (TJFMPC)*, 15(2), 306-314. DOI: 10.21763/tjfmpe.797346

Zayia, D., Parris, L., McDaniel, B., Braswell, G., & Zimmerman, C. (2021). Social learning in the digital age:

Associations between technoferece, mother-child attachment, and child social skills. *Journal of School Psychology*, 87, 64-81. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.06.002

BÖLÜM XIV

The determining role of spiritual values in the context of marital adjustment

Ayşenur KARAHAN YABANİGÜL¹

Introduction

While the technological advances experienced in recent years have brought about effective changes in every aspect of life, they have also conceptually changed the roles, values, and relationships between individuals and institutions within society. The concept of family has also changed with urbanization, and especially in countries with a patriarchal structure, this structure has gradually given way to an egalitarian, more modern structure (Haq, 2024; Sim, 2003; Gore, 1990). In this process, while the number of divorces has increased, couples who have serious problems, even if they do not divorce, have become increasingly common (Philip Morgan, 1993; Moon and Byun, 1992). Therefore, it is possible to state that there is a need for new discourses and norms both in daily

¹ Dr., Haliç University Department of Psychology, İstanbul/Türkiye, Orcid: 0009-0003-3096-293X, yabanigul.aysenur@gmail.com

life and in terms of harmony and relationship levels between couples.

As its name suggests, marital adjustment indicates the level of agreement, compromise and, more generally, the desire to live together between couples (İnceoğlu and Zayman, 2023). Marital adjustment is an important level and form of interpersonal agreement that is also the subject of family therapies today and is one of the most important issues for a marriage in the literature (El-Mneizel et al, 2022; Rasidin et al, 2020). Although many different definitions of marital adjustment have been made in the literature, their common point in general is that marital adjustment is achieved through mutual agreement and respect, and that individuals respect each other's freedom and private spaces. Accordingly, marital adjustment does not actually have standard patterns, clearly defined limits for each couple, but is shaped according to the form, content, boundaries of the relationship established between couples and the agreements established between individuals regarding these (Kiani Chelmari et al, 2021; Shaud and Asad, 2020). For example, any event that causes serious problems between a couple, and may even result in the end of the marriage, may not be a serious problem for another couple. Therefore, it is possible to describe marital adjustment as a concept that is variable and depends on many different factors, such as the psychology of individuals.

The main factors affecting marital harmony are spiritual values and religious life, which are effective in all lives of individuals (Aman et al, 2021; Kelley et al, 2020). The common point of definitions related to religion is the idea that every person feels the need to believe and has a skeptical consciousness of a superior being, even if they express that they reject all beliefs. Therefore, it is possible to say that religious belief or the idea of a

superior power is in every individual. Another point that emerges in the definitions made on religion is that the purpose of religious beliefs and discourses is to regulate people's lives both in this world and after death. In this respect, religious beliefs and the norms they bring with them have a significant impact in every area, from people's social and communal life to culture and behavioral patterns, from interpersonal harmony to communication channels.

Although therapies, methods and methods used in marital harmony, and related studies are based on templates such as freedom and life of couples, religious life can be defined as the most basic superordinate concept that includes all these elements and concepts. In this respect, religious life should be considered as a concept that is also important in marital harmony. This section aims to reveal the role of religious life in ensuring marital harmony.

The Concept of Marital Harmony

Marriage is a social union or legal contract that creates kinship between people. In today's daily life, the concept of marriage varies from person to person, and marriage is also a very strong bond between two people (Eshmurodov, 2022; Chiu and Yeoh, 2021). In arranged marriages, marriages are arranged by parents, guardians or another relative, while in some marriages, the choice of life partner is left to the person getting married. It is a very important factor for a successful marriage and helps with stress management and coping. Therefore, while high social support leads to marital harmony, low social support and unsuccessful marriage lead to burnout in marriage (Kaur and Bhargava, 2016). Therefore, marital harmony is one of the important concepts that affect the psychological health of individuals in daily life and ensure togetherness in social life.

Marriage is one of the most important stages in an

individual's life, and biologically and socially, marriage is considered sacred, recommended and encouraged in all societies (Mugford and Kendig, 2023; Lamana et al, 2020; Yeung and Mu, 2020). It is possible to state that the level of fulfillment of certain responsibilities, sense of responsibility and compliance with social concepts and theories of married individuals are generally higher than unmarried individuals. This indicates that marital adjustment generally increases the level of adjustment of individuals after marriage and having children.

Marital harmony, on the other hand, refers to the respect and interest of two individuals in the process of forming a family, which is done for reasons based on the combination of individuals' social and societal values and their own wishes, and their ability to maintain these (Musthofa and Lutfiah, 2024; Sudirman, 2021). The concept of harmony itself indicates the similarity of two or more situations or the level of their ability to coexist without problems. From this point of view, marital harmony expresses the desire and determination of the couple to continue the family unity they have established together.

Marital harmony is also closely related to the duration of the marriage. The final stage of a harmonious marriage is possible only with the death of one of the spouses. The stability stage requires a high level of harmony in the marriage. Marital harmony is affected by many factors such as the spouses' expectations from each other, their upbringing, the maintenance of the family budget, friends, sexuality, and relations with the spouse's relatives. Children are also an important dimension in marriage (Musthofa and Lutfiah, 2024; Narzullayevna, 2022; Sudirman, 2021; Sevinç and Garip, 2010). Although the harmony and balance between the couples are somewhat disrupted after the child, the couples later establish a new

balance again with the awareness of being mothers and fathers, and while duties and responsibilities are redefined within this new lifestyle, new criteria, new terms and conditions emerge for harmony.

As a result, marital harmony can be summarized as the totality of desires, efforts and actions that individuals show to continue the family unity they have established together. In order to have harmony in marriages, it is not a necessity or requirement for the parties to have equal or similar rights. Even in a very unbalanced distribution of rights and freedoms, a high level of harmony can be observed among married couples. Or, in different couples, the balance or relationship between couples in the same situation can be seen as a problem in different ways. A situation that is not a problem in a marriage between a couple, but is part of the harmony, can emerge as a very serious harmony problem in another marriage. For this reason, it is not possible to consider marital harmony within a conceptual framework with defined boundaries and rules, and marital harmony can be briefly described as the balance of power that ensures the couples' desire to continue the family institution.

The Concept of Moral Value

Before touching upon spiritual values, it is necessary to briefly touch upon the concept of spirituality. The concept of spirituality is a common and superior concept used for all non-material values. Although it is close to the concept of abstractness in material terms, spirituality is a superior concept that includes otherworldly or psychological, cultural and social values and religious discourses rather than things (Dewey and Tufts, 2022; Uslander, 2008).

Since religious values are the most important concept among

spiritual values that touch individuals' daily lives and are the most determining among these values, religious values come to mind first when spiritual values or spirituality is mentioned. However, in addition to religious values, culture, tradition, social and societal values are also included in spiritual values (Dewey and Tufts, 2022; Nargiza, 2022; Banks, 2020; Uslaner, 2008). Especially after the nation states and nationalist movements that developed in the last century, spiritual values have become more prominent than religious values. These are national concepts such as homeland, nation, flag, and land. However, when we go deeper, it is seen that these values also overlap with religious values and religious values also include these values.

Although nation-state and national values, social and cultural values have a very important place in daily life, all of these values are related to the world we live in, and although religious life is tried to be excluded with secularism and similar motives, since religious life includes the past and the afterlife as well as this world, it has a wider area of influence within the set of spiritual values (Enke, 2024; Morris et al, 2021). When we look at the decisiveness of spiritual values in general and their effects on daily life, religious teachings, discourses and norms carry more weight and take up more space among spiritual values in practice. Therefore, although it varies according to the current conjuncture, spiritual values are mainly shaped within the framework of religious values.

Religious values, as a set of spiritual values, judgments and norms, aim to provide absolute harmony and integrity between social life and cultural elements (Türkkahraman, 2014). In terms of spiritual values, religious values are extremely effective in determining and drawing boundaries for individuals' responsibilities, rights and freedoms, obligations and free issues that do not concern

the individual's daily life. The most fundamental reason why religious values do this is that this is the way to sustain itself and to continue the value judgments it brings through new generations. Religion, as a set of teachings, claims to determine and manage individuals' entire daily lives, social values, cultural values and relationships at a basic level, although in the secular view religion is said to be only between the creator and the individual (Roccas, 2005; Halman and Pettersson, 1999). Therefore, the secular view has never been able to enter the influence of the public sphere, and in every period, religious values have gradually found their place in social and individual life as a higher stage of spiritual values.

Although evaluations on the source of spiritual values vary, the common opinion is that religious values are generally the upper roof of all spiritual values. In all national values, cultural values, social and universal values, the relationship between the individual and society and the responsibilities and obligations given by this relationship come to the fore. The source of these obligations and responsibilities is spiritual feelings, and their main source is religious teachings (King, 2019; Roccas, 2005; Halman and Pettersson, 1999). Whether an individual believes in religious teachings or rejects them, it is possible to say that religious teachings generally direct the lives of individuals in the form of thesis or antithesis, positively or negatively.

To summarize briefly, spiritual values are a set of norms that allow individuals to coexist within the society they live in, make them part of a whole, and at the same time determine the behavior and roles of individuals within society. Although there are many different views on the emergence of these values in general, the basic common point is that spiritual values are mainly nourished by religious teachings, find a place in practice through them, and it can

be stated that spiritual values are a subset of religious belief, both in a discursive sense and in a conceptual and theoretical sense.

The Effects of Spiritual Values on Marital Adjustment

A large part of the values and norms regarding spiritual values generally focus on the concept of family. As in every belief system, family is one of the most sacred social structures that shows the highest bond between the social structure and individuals with this world. Family represents not only the environment in which individuals are located and where the sense of belonging is at the highest level, but also the continuation of the species and the continuation of man's desire to be permanent in this world. In this respect, family is also a social concept that includes the concept of property and determines the origin of all social values of individuals.

Family is also important sociologically and psychologically in terms of communication between individuals and individual-society relations. All positive or negative feelings and thoughts experienced within the family are shaped according to the psychological and sociological positions, places and thoughts of individuals. Therefore, family is an important social infrastructure that is not only the common point of religious lives and belief systems but also other scientific disciplines.

The first social structure organized in spiritual values and life is the family, and the form and shape of the behavior and templates between couples against all facts and situations within the family are determined. In fact, religious beliefs are laid in the family, grow, develop and exist. In other words, the family refers to the environments where the first stages of individuals' beliefs are formed and emerge. In this respect, religious values emphasize that all relationships within the family must be realized within the

framework of certain rules and regulations. In this relationship, the first thing that comes first is to live a life in accordance with the commands and orders of the creator and to fulfill the worships, and then to raise individuals who are devoted to their religion. In addition to these, spouses within the family have the responsibility to protect and protect their own and their spouses' rights and freedoms, to be united and united.

Since in spiritual values, the fulfillment of responsibilities and obligations of couples towards each other is also seen as worship to the creator, the negative feelings and attitudes that people show towards their spouses are associated with the great sin of violating human rights. Therefore, in fact, within the framework of religious beliefs, marital harmony is not a choice for couples, a method or secret of living happily, but fulfilling the commands and orders of the creator.

Another effect of spiritual values on marriage is that the effect of social and cultural influences and social identity ideas on the individual is also related to marital harmony. In Turkish society, as in many other societies, it is possible to express that harmony within the family is also blessed spiritually with terms such as being a family man, being married, being a mother, being a child. Therefore, it is possible for couples to be a part of the society they live in, to fulfill their duties and responsibilities, and to pass these responsibilities on to the next generation, with couple harmony and the marital harmony that comes with it. Couple harmony will bring marital harmony, and marital harmony will bring new spiritual values such as having children, starting a family, and gaining a social identity.

As a result, it is an important issue that couples are compatible in terms of spiritual values, that they evaluate the

differences between them together, and that they will show patience, understanding and tolerance towards the differences. In the studies conducted on this subject in the literature, as well as in the data in the field and in the news that appears in the media in general, religious belief differences can turn into a marital harmony problem in and of themselves, and even lead to much worse family situations. In the opposite case, when couples respect both religious beliefs and the religious beliefs of the other person, marital harmony can be achieved much more easily. In this respect, it is possible to describe religious beliefs and norms as both variables and predictors of marital harmony.

Conclusion

Although marriages or partnerships are based on the desire of couples to spend their future lives together, this may not always be the case. While the changing society and social structure over time creates a serious burden on couples, uncertainties and changes in social roles can also cause couples to move away from this idea of a life together and cause serious marital adjustment problems.

In any relationship, in order for the relationship to continue for a long time, the rules and regulations between the couple must be determined, tested and a consensus must be reached on the positive ones. When achieving marital harmony, couples trying to achieve harmony by starting from the beginning each time means entering a vicious circle that returns to the beginning each time. Moreover, the changes in the boundaries, norms and value judgments of this relationship can cause couples to have difficulty in achieving harmony between them. In this case, there is a need to draw roadmaps for couples with methods and norms that have been tried and proven to be successful.

Spiritual values provide an excellent source for marital harmony in terms of both satisfying people's religious needs and organizing their lives in the world. Although religious differences are considered important factors for marital incompatibility and divorces and separations, in reality, the effective management of the role of religious beliefs in couples' lives shows that this situation is not actually due to religious differences. Although this common belief seems to be beneficial in terms of marital harmony in individuals who have the same religious life up to a certain level, in many cases where boundaries are not drawn and consensus cannot be reached, religious beliefs can turn into a kind of excuse and accusation mechanism that hides the real cause of marital incompatibility. Therefore, when determining the role and effects of religious lives and beliefs in terms of marital harmony, it is also necessary to look at whether these are understood sufficiently according to the communication and boundaries between the couple.

As a result, spiritual values have an important and determining effect on couples and the concept of family, as well as on every subject and concept of society. However, for the size, direction, outcomes and management of this effect, there needs to be an agreement and contract between couples. In order to achieve this, the relationship between spiritual values and marital harmony needs to be analyzed more in couple therapies and marital harmony studies. It would be beneficial to evaluate the surveys, field studies, all data obtained from the field and conceptual studies in this field together and use them in advanced studies and field applications.

References

Aman, J., Abbas, J., Lela, U., & Shi, G. (2021). Religious affiliation, daily spirituals, and private religious factors promote marital commitment among married couples: does religiosity help people amid the COVID-19 crisis?. *Frontiers in psychology, 12*, 657400.

Banks, S. (2020). *Ethics and values in social work*. Bloomsbury Publishing.

Chiu, T. Y., & Yeoh, B. S. (2021). Marriage migration, family and citizenship in Asia. *Citizenship Studies, 25*(7), 879-897.

Dewey, J., & Tufts, J. H. (2022). *Ethics*. DigiCat.

El-Mneizel, A., Al Gharaibeh, F., & Majed Al Ali, M. (2022). Marital Compatibility in the UAE Society among a Sample of Households in the Emirate of Abu Dhabi (UAE). *Inf Sci, 11*(4), 1225-1238.

Enke, B. (2024). Moral boundaries. *Annual Review of Economics, 16*(1), 133-157.

Eshmurodov, O. E. (2022). Social-Psychological Factors Of Maintaining Family-Marriage Relations. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 10*(12), 803-807.

Gore, M. S. (1990). *Urbanization and family change*. Popular Prakashan.

Halman, L., & Pettersson, T. (1999). Differential patterns of secularization in Europe: Exploring the impact of religion on social values. In *Religion in secularizing society* (pp. 41-65). Brill.

Haq, S. N. (2024). The Effects of Urbanization on Traditional Family Structures. *Journal of Social Signs Review*, 2(3), 70-79.

Inceoğlu, F., & Zayman, E. P. (2023). Moderator Effect of Chronic Disease on the Relationship Between Marriage Adjustment and Satisfaction in Married Couples.

Kaur, T., & Bhargava, M. (2016). Correlates of marital harmony. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(9), 893.

Kelley, H. H., Marks, L. D., & Dollahite, D. C. (2020). Uniting and dividing influences of religion in marriage among highly religious couples. *Psychology of Religion and Spirituality*, 12(2), 167.

Kiani Chelmari, A., Shahbazi, N., Hasanzade, A., & Jamshidian Naeini, Y. (2021). Predicting marital adjustment, satisfaction and Psychological Distress (depression and Anxiety) based on Perception of Parents marriage and Attachment Styles in Married Women. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(6), 1-10.

King, P. E. (2019). Religion and identity: The role of ideological, social, and spiritual contexts. In *Beyond the self* (pp. 197-204). Routledge.

Lamanna, M. A., Riedmann, A. C., & Stewart, S. D. (2020). *Marriages, families and relationships*. Wadsworth.

Moon, H. S., & Byun, Y. C. (1992). Urbanization and Changing Family Structure in Korea. *Korea journal of population studies*, 15(1), 62-72.

Mugford, S., & Kendig, H. (2023). Social relations: Networks and ties. In *Ageing and Families* (pp. 38-59). Routledge.

Musthofa, M., & Lutfiah, S. Q. (2024). Early Marriage and Its Influence on Family Harmony in an Islamic Perspective. *Al-Risalah: Jurnal Studi Agama dan Pemikiran Islam*, 15(1), 197-214.

Nargiza, Y. (2022). Social and moral education of students and development of values. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 300-305.

Narzullayevna, K. G. (2022). Psychological effects of motivation of marriage in young people on family strength. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*, 12(6), 301-303.

PhilipMorgan, S. (1993). Third World urbanization, migration, and family adaptation. In *Third World Cities: Problems, Policies, and Prospects* (pp. 235-254). SAGE Publications, Inc..

Rasidin, M., Natardi, N., & Witro, D. (2020). The Impact of Unequal Marriage on Household Harmony (Case Study in Sungai Penuh City, Jambi). *Samarah: Jurnal Hukum Keluarga Dan Hukum Islam*, 4(2), 313-336.

Roccas, S. (2005). Religion and value systems. *Journal of Social Issues*, 61(4), 747-759.

Sevinç, M., & Garip, E. S. (2010). A study of parents' child raising styles and marital harmony. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1648-1653.

Sim, H. C. (2003). The impact of urbanization on family structure: the experience of Sarawak, Malaysia. *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 18(1), 89-109.

Sudirman, S. A. (2021). Marriage harmony: the role of empathy and forgiveness. *Jurnal Studia Insania*, 9(1).

Türkkahraman, M. (2014). Social values and value education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 633-638.

Trusted, J. (2020). *Moral principles and social values*. Routledge.

Uslaner, E. M. (2008). Trust as a moral value. *The handbook of social capital*, 101-121.

Yeung, W. J. J., & Mu, Z. (2020). Migration and marriage in Asian contexts. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(14), 2863-2879.

BÖLÜM XV

The Relationship Between Identity and Religious Belief in Providing Unity Within the Family

Ayşenur KARAHAN YABANİGÜL¹

Introduction

The smallest unit in a society, the family, is a structure that allows individuals to integrate into the social structure, and in which the roles and identities of the individuals are generally determined by society. Social theories, value judgments, beliefs and daily life patterns play an important role in determining identities within the family (Ergün, 2020; Atak, 2011). Although the effects of all these variables on the family structure are generally similar, the changing structure and the consideration of these concepts as multifactorial constitute an important area of study in terms of identity and roles within the family.

It is possible to define family harmony as a harmony in which the roles and identities of individuals within a family are correctly

¹ Dr., Haliç University Department of Psychology, İstanbul/Türkiye, Orcid: 0009-0003-3096-293X, yabanigul.aysenur@gmail.com

defined and the family can fulfill its functions at an adequate level. In this respect, it is necessary to define family harmony as the situation in which the family fulfills its functions and harmony between individuals is achieved. In this definition, it is necessary to look at the function of the family and the identities and relationships of the individuals within the family (Kula et al, 2018; Soner, 2000). If the function of the family is to continue the values and norms of the social and societal structure, and if the relationships and identities are defined primarily through mother-father-child, it is possible to derive certain templates for family harmony within the framework of the nuclear family.

Religious beliefs define the set of concepts that shape individuals' thoughts about the afterlife and pre-life. However, due to the nature of this definition, both the reasons for pre-life vitality and the form and quality of life after death are directly related to life in this world (Eroğlu and Kılıç, 2005; Erdem, 1998). Although the world is described as a test place and temporary place in religious beliefs, all the knowledge and test necessary for eternal time are also hidden in this world. The concept of family is one of these and is at the forefront of the social structures organized by religious experiences in the world.

Although the family is the basic area of study and application in all religious lives and belief systems, there is a need for general studies on the effects of religious lives in the context of identity formation and interpersonal relationships within the family. In this section, it is aimed to reveal the effects of religious beliefs on identity and family harmony within the family, from communication patterns between individuals to religious lives.

Family Unity and Identity

Although it shows minor changes in different societies and social structures, the family is basically the most basic unit of every social structure. In some societies, the family consists of the mother, father and children, while in some societies it can be seen as an extended family structure that includes more than one nuclear family or second and third degree relatives in the family (Aluş, 2015; Yücel, 2014; şentürk, 2008). However, regardless of its type, kind and form, the family refers to the structure in all societies where the values and judgments of the social structure are determined, the continuation of the generation and species is ensured, and the first communication tools and channels of the relationship of individuals and institutions are learned. The family is also a social structure that includes a trust area, a unit to which individuals feel they belong and other family members with whom they match their internal structures (Akın, 2019; şentürk, 2008; Aslan, 2002).

Conceptually, the term unity refers to a structure where more than one individual is together. The most important feature of unity is to reveal the desire and will to have a future together or to live together. In other words, unity is a term that is not limited to being in the same environment in the current situation, but also includes the desire to live together in the future.

Family unity, on the other hand, expresses the desire of the mother, father and children, who are the basic identities that make up the family, to live together, to continue with more privilege and empathy than other members of society. Essentially, every family is a union established with the intention of continuing for life. Although its establishment varies in different societies, in families, while the covenant is made in marriage, "in sickness and in health", "in good times and in bad times", the spouses declare their desire and

desire to maintain a permanent unity.

In order to achieve unity, the relationships and roles between different identities within the unity must be effectively defined and presented. Within the family, the concept of identity is an important concept that affects not only the existence and social status of family members, but also the unity and solidarity of the family structure. In the family, identity not only defines individuals, but also has a function that determines their duties and responsibilities.

The identity of mother in the family is the most important identity for the family, the identity that is vital for the continuation of the species and the generation. The mother is the identity that runs the home within the family, makes the house a home, and undertakes the duty of not only bringing a child into the world but also raising and taking care of it. In this respect, the concept of compassion is one of the concepts that the identity of mother is most often associated with in many belief systems. Today, in concepts such as mother and working woman, wife or gender equality, the identity of motherhood is one of the areas that is most debated and where the most identity problems occur in terms of the role of women between the modern family and the traditional family.

One of the important identities within the family is the father, and he is at least as important as the mother in terms of the formation, development and maintenance of family unity. While the mother is responsible for the family's internal affairs, the father undertakes the duties of protecting the family against external threats, meeting material needs and preserving the authoritarian integrity within the family. Gender equality and paternal authority, which are among the most debated sub-topics of gender equality in modern family structures today, are a field that is subject to different scientific disciplines according to gender schemas (Bal, 2014; Saraç, 2013;

Vatandaş, 2007). The fact that women cannot provide as much authority as men in childcare, that they are more compassionate and that fathers have more fighting power in the outside world actually shows that there should be a balance rather than equality between women and men. However, it should be stated that the debates on whether this equality or parity stems from the strength and physical characteristics of individuals or from norms inherited from the past continue.

The last identity type in the family is the child. Children play an important role in a family for the continuation of the generation and species, as well as the continuation of social and cultural norms. Both compassion, education and knowledge are necessary to raise and raise children within the family. In this respect, children constitute the most important area of responsibility for mothers and fathers. Although the responsibilities of spouses towards each other within the family are also important, these are conjunctural responsibilities that can be overcome after divorce. However, the responsibility of the child is not a type of responsibility that the mother and father will give up.

As a result, when the identities within the family are evaluated in general, especially for nuclear families, the identities of mother, father and child come to the fore. In addition, the identities within the extended family are mostly temporary or periodic identities. While the mother and father have partially dispensable responsibilities before the birth of the child, they have a very large and permanent responsibility after the birth of the child. In every society and social structure, the relationships between these identities defined within the family may show slight differences. However, in general, the mother is in the home and responsible for compassion and spiritual feelings; the father is outside the home and

responsible for material opportunities and security; and the child has identity roles that develop within the family, open up to the outside world and are based on learning, and are related to both inside and outside the home.

Personality Roles in the Family

It is possible to state that the most fundamental element that determines the roles of the personalities within the family is generally the identities within the family. Identity within the family is an important concept from the basic construction of the family to its sustainability. While spouses are basically sufficient for the formation of a family, children have a very important place in the concept of family due to the influence of the patriarchal past. For this reason, in Turkish society, especially after marriages have children, they are evaluated as having family characteristics. Therefore, it is possible to examine the identities within the family under three main headings, namely mother, father and child (Usta, 2019; Selman, 2018; Çifçi, 1991). In extended families, identities such as grandmother, grandfather, uncle, aunt, uncle can be added to these identities. However, especially in recent years, with urbanization, extended families have been replaced by more nuclear families.

Within a social structure, the identities of family members affect not only the interpersonal relationships within the family, but also the relationships of family members with the outside world and the social structure. Therefore, a mother is considered sacred not only within the family but also in her social environment due to her maternal duties, and while she fulfills this duty, a social control mechanism is in place. The same applies to the father, and in a fundamental sense, the concept of the father is obliged to fulfill these duties as a figure who provides the family with financial means,

meets their needs, and protects the family. If there are any deficiencies in these, the father figure can be subject to serious and harsh criticism in terms of social identity within the society in which he is located. Similarly, for the mother, fulfilling her duty is an issue that not only the mother and her children, but the entire society sees as important.

As a result, when the personal roles within the family are examined, there is a structure in which the social structure is also effective on the personal identities of individuals and responsibilities are more decisive. The roles within the family are important in terms of shaping the roles within the social structure and transferring them to future generations.

Identity and Religious Beliefs in the Family

The identity formation of individuals within a family is greatly influenced by social and societal values and cultural patterns, and religious beliefs are at the root of these. In general, regardless of the belief system, every living being accepts the existence of a higher power. While some obey this power and see it as a determinant in their lives, others reject this authority and, in fact, direct their lives indirectly, in accordance with the opposite of religious life. As a result, both theism and atheism appear before us as indicators of the attitude that individuals have taken against a creating power in their roles and positions within society.

Religious beliefs determine the roles within the family for each person and shape the relationships between individuals according to these roles. The most basic and special concept within the family is the mother identity, which in most belief systems also ensures fertility and the continuation of the generation. The concept of father, which comes after this, has an important effect in terms of

protecting the family against external dangers and managing the relationships within the family, especially in patriarchal families. Since the mother is of secondary importance in the continuation of the generation, in many belief systems, for example in the Islamic faith, the mother is an identity where heaven is under her feet, while the father represents the identity to which high-level responsibilities are given. Among these, the child has an important function in terms of ensuring the continuation of the culture and religious belief, just as the mother ensures the continuation of the generation.

After religious beliefs have determined each family identity, they have also specified in detail the rights, freedoms and responsibilities regarding the harmony between them. The rights and responsibilities of spouses towards each other and their children, the rights and responsibilities of children towards their parents, and the rights and responsibilities of parents towards their children have been determined in a very important way in almost every religious belief system, and comprehensive regulations have been made for every detail.

As a result, family identities determined by religious beliefs and the duties and responsibilities of individuals within the family towards each other, as well as their rights and freedoms, are planned in a way that will maximize the level of harmony within the family. However, the degree of the relationship between these identities, their content, social relations and continuity are closely related to the level of internalization of identities by individuals adopting these religious beliefs.

Conclusion

Theoretically, in every system consisting of more than one person, it is necessary to comply with a certain template of rules and

regulations in interpersonal and theoretical relationships. For this, the owners of the rules and regulations, in other words, the identities, must be fully revealed and their roles and responsibilities, as well as their rights and freedoms, must be determined. After this, there is a need for communication patterns and templates that have been tested and proven to be successful, and whose origins are based on social knowledge and social cultural elements, which are necessary for the construction and maintenance of identities.

As couples start families and have children, the area where communication is needed increases and the responsibilities of individuals, and their perception and recognition of other people's identities become even more important. Religious beliefs are among the most commonly used norms in determining the relationships between these roles and identities within the family structure and have been used the most from the past to the present. Although religious beliefs seem to focus on eternal life after death, they actually regulate the relationships and institutions between individuals in this world. Therefore, religious beliefs are seen as a very important value, concept and field of application for ideal family harmony.

The greatest impact of religious beliefs on identities within the family is that these identities are, on the one hand, associated with religious discourses and the Creator, and on the other hand, they are shaped by experiences and social theories from the past to the present.

In religious terms, the most important regulating concepts in identities within the family are the concepts of rights, freedoms and obligations. If we were to make a hierarchy among these, since one of the greatest sins is the right of others and this exceeds the limits of the Creator's authority to forgive, the rights of other individuals

come first as determinants of identities and roles within the family. This is followed by responsibilities and, as long as they provide these, the rights and freedoms of the identities within the family. In fact, it is possible to state that religious beliefs generally want individuals to define rights and freedoms first from other people and then from themselves. For example, for the identity of the father, the rights of the mother and the child are important first, then their own rights. For the mother, the rights of the father and the child are important first, then their own rights. In this way, in a union where all individuals have the same level of rights, but which is provided with empathy and other sorrow, the concept of being a family also emerges more clearly.

The function of religious beliefs to determine the identities and roles within the family and the relationships between them is basically a sense of self-continuity. In belief systems where all roles within the family are determined appropriately and properly, individuals will be more attached to that belief system and will want to continue it. Therefore, in fact, the identity and interpersonal relationships within the family and family harmony have an important function that will ensure the continuation of the religious belief system as well as the continuation of the generation and culture. Therefore, it is possible to state that the basic idea in religious beliefs is that the family's survival depends on the religious belief system being lived.

In every society and every social structure that the family is in, the identities within the family must be determined, the relationships between the identities, the rights and freedoms, and the duties and responsibilities must be well defined. In doing this, instead of the trial and error method for each special situation, these relationships must be realized with certain templates within the

framework of scientific experimental design doctrine. In this context, religious beliefs constitute an extremely important source in terms of identity and family harmony within the family.

Examining the effect and role of religious beliefs on identity and family harmony within the family with more qualitative and quantitative studies, revealing the variables and factors necessary to manage these relationships can provide important contributions to family harmony therapies. In this respect, comprehensive but specific studies that combine both conceptual and theoretical studies with field studies are needed.

References

Akın, M. H. (2019). Sosyal Etkileşim Ve Sosyal Benlik Kaynağı Olarak Aile. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(1), 1-14.

Aluş, Y. (2015). Kültürel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından aile anlayışlarının ve Türk ailesinin değerlendirmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 15-24.

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.

Bal, M. D. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15-28.

Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(2).

Erdem, M. (1998). Geleneksel Türk Dini ve İslam. *Dini araştırmalar*, 1(2), 79-91.

Ergün, N. (2020). Kimlik gelişimi: anlatı kimliği ve kuşaklararası anlatı kimliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 455-475.

Eroğlu, T., & Kılıç, H. (2005). Türk inançları ve inanışlar. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 49). Istanbul University.

Kula, M. D., Ekşi, H., & Demirci, İ. (2018). Aile Uyum Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-106.

Saraç, S. (2013). Toplumsal cinsiyet. *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*, 27-32.

Selman, A. (2018). Aile-din ilişkisi ve aile içi roller. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-20.

Soner, O. (2000). Aile Uyum, Öğrenci Öz güveni Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260.

Şentürk, Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 7-32.

Usta, M. (2019). Aile işlevselliğinin psikolojik ihtiyaçları karşılamaadaki rolü. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 1-20.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.

Yücel, C. (2014). Türk ailesinde aile içi şiddetin kültürel dinamikleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(8), 13-19.

BÖLÜM XVI

Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Ve Etik Davranışlara Yatkinlik Durumlarının İncelenmesi

Süleyman BALCI¹
Ayşegül DEMİRHAN²

Giriş

Mesleki doyum bir kişinin mesleğinden psikolojik ve duygusal olarak memnun olmasıdır. Kişilerin çalışmalarında işlerine olan bağlılık, motivasyon ve üretkenlik durumlarını etkileyen bir durumdur. Mesleki doyum çalışılan işten alınan maaş, çalışma şartları ve terfi durumları gibi dışsal durumlardan olduğu kadar işin kişi için anlamı, bağımsızlığı, kişisel olarak geliştirilmesi gibi içsel durumlardan da etkilenir. Kişilerin çalıştıkları işlerden yüksek derecede mesleki doyum yaşamaları işlerine daha bağlı olmalarına ve daha fazla motive olarak daha üretken çalışmalar yapmalarına yardımcı olur (Kavsara, 2024).

¹Doçent Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fak., PDR Böl., Kırıkkale / Türkiye, 0000-0001-9374-8808

meb.suleyman@gmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bil. Ent., PDR ABD., Kırıkkale / Türkiye, 0000-0002-2710-

3320, kku.grupbir@gmail.com

Mesleki doyumu yüksek olan kişilerin genelde iş performansları da yüksek olarak görülür. Bu yüksek ilişki çalışanların mesleklerine önem vermelerini sağlar ve motivasyonlarını yükseltir (Kavsara, 2024). Mesleki doyum kavramının çalışma durumundaki yüksek performans gösterme durumu büyük ölçüde de yüksek motivasyona bağlıdır. Mesleğinde severek çalışanlar mesleklerinde daha fazla enerji ve motivasyon oluşturarak daha yüksek performans gösterirler (Locke & Latham, 1990; Akt., Kavsara, 2024). Bazı kuramlar yüksek düzeyde performans göstermenin mesleki doyumu artırabileceğini dile getirirler. Bu durumda performans ve mesleki doyum arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışan kişiler performanslarını yüksek tuttuklarında bu onların mesleki doyumlarını da artırabilir (Stajkovic & Luthans, 1998; Akt., Kavsara, 2024).

Etik davranışları yönlendiren doğru ve yanlışın kriterleridir. Etik bir kişinin eyleme geçmesi, bir şey yapması konusunda yön gösterir. Bir nevi pusula gibidir, pusula hareketlerin doğru yön olduğunu gösterir. Etik, bunun doğru yol olduğunu söylediği gibi etik de bunun doğru hareket ya da eylem olduğunu söyler. Bu pusula gidilen yolun yönünü gösterir. Fakat, nereden gidileceği konusu tamamen kişinin kendi etik davranışlarına bağlıdır (Mahmutoğlu, 2009; Akt., Helvacı Demirel , 2022).

Bireylerin nasıl hareket edeceklerine ilişkin eğitimin değerlendirilmesi tarafsız ve objektif olması gerekir ve eğitim veren kişilerin etik tutum ve davranışları arasındaki farklılıklar, etikle ilgili tartışmaları gün yüzüne çıkarmaktadır (Aydın, 2018; Akt., Helvacı Demirel, 2022). Meslek etiği kavramı mesleki eylemlere yön gösteren, neyin istendiğini ya da istenmediğini belirleyen ilke ve standartların tamamını belirtir (İşgüden & Çabuk, 2006; Akt., Helvacı Demirel, 2022).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin ve etik davranışlara yatkınlık durumlarının cinsiyete, mesleki kıdeme, görev yerine, gelir

durumuna, anne ve baba öğrenim durumlarına ve ebeveynlerinin anne-baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul, Ankara ve Kırıkkale illerinde çeşitli branşlarda göreve devam eden 89 erkek, 111 kadın olmak üzere 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	89	45,5
	Kadın	111	55,5
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	39	19,5
	İlkokul	83	41,5
	Ortaokul	25	12,5
	Lise	28	14,0
	Önlisans	6	3,0
	Lisans ve Lisansüstü	19	9,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	13	6,5
	İlkokul	61	30,5
	Ortaokul	33	16,5
	Lise	49	24,5
	Önlisans	14	7,0
	Lisans ve Lisansüstü	30	15,0
Aile Gelir	Düşük	3	1,5

Düzeyi	Orta	105	52,5
	iyi	86	43,0
	Çok iyi	6	3,0
Anne Baba Tutumu	İlgisiz	8	4,0
	Tutarsız	21	10,5
	Aşırı İzin Verici	2	1,0
	Aşırı Koruyucu	29	14,5
	Otoriter	76	38,0
	Mükemmelliyet	17	8,5
	Demokratik	47	23,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	11	5,5
	5-10 yıl	34	17,0
	10-15 yıl	53	26,5
	15-20 yıl	55	27,5
	21 ve üstü	47	23,5
Görev Yeri	Okul Öncesi	15	7,5
	İlkokul	32	16,0
	Ortaokul	83	41,5
	Lise	70	35,0

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların etik değerlere yatkınlık düzeylerine ilişkin verileri için Etik Değerlere Yatkınlık Ölçeği ve mesleki doyum düzeylerine ilişkin verileri için Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

Etik Değerlere Yatkınlık Ölçeği: Bu ölçek bireylerin etik değerlere ne derece sahip olduklarını belirlemek üzere Kaya (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin oluşturulması sürecinde alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşleri alınarak başlangıçta 35 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Bu ölçek, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 196 öğrenciye uygulanmış ve analizler sonucunda ölçek 16 madde ve 3 faktör altında toplanmıştır ve bu ölçek, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Faktörler sevgi ve saygı, adalet ve dürüstlük, iş birliği olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile test edilmiş ve 0.90 değeri elde edilmiştir. Bu değer,

ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda toplam varyansın %61.93'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek, bireylerin sevgi, saygı, adalet, dürüstlük ve iş birliği gibi etik değerlere yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Mesleki Doyum Ölçeği: Kuzgun & ark. (1999) tarafından geliştirilen ve 21 maddesi bulunan Mesleki Doyum Ölçeği, bir mesleği yapan kişilerin o mesleği yapmaktan ne kadar mutlu olduklarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, kişinin meslekten aldığı doyumunun ne kadar yüksek olduğuna işaret eder (Kuzgun & Bacanlı, 2005). Bu ölçek beşli Likert tipindedir. Maddeler, bireylerin meslekle ilgili faaliyetlerinin ilgi ve yetenekleri ile uyumunu, sorumluluk almasını, gelişmesini ve ilerleme olanaklarını belirlemeye yöneliktir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrimiçi şekilde uygulanan bir anket formu ile toplanmıştır ve katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veriler tek tek incelenmiş olup eksik bir veri bulunmamıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir ve nicel yöntemler kullanılmıştır. SPSS programı ile verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin normallik analizi bulgularına göre verilerin dağılımı, normal standart dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik istatistik tekniklerinden t testi ve tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Okullarda görev yapmakta olan 200 öğretmenin katıldığı bu çalışmada Mesleki Doyum Ölçeği ve Etik Değerlere Yatkinlık Ölçeği kullanılarak ulaşılan verilerin analizine ilişkin bulgular bu bölümde verilmektedir. Mesleki Doyum Ölçeği ve Etik Değerlere Yatkinlık Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki doyum ölçeği ve etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Ort	ss	t testi		
					t	sd	p
Mesleki Doyum	Kadın	111	3,68	,64	1,518	198	,131
	Erkek	89	3,55	,63			
Etik Değerlere Yatkınlık	Kadın	111	4,35	,56	,237	198	,813
	Erkek	89	4,33	,55			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine ilişkin puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$t(198)=1,518$; $p>0,05$] anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etik değerlere yatkınlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t[198]=0,237$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ve etik değerlere yatkınlık düzeyi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere uygulanan Anova testi bulguları aşağıdadır.

Tablo 3. Mesleki doyum ölçeği puanlarının çalışılan yere göre Anova bulguları

Kadem e	N	Ort	SS	Varyansı n Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Okul Öncesi	15	3,67	,79567	Grup Arası	1,218	3	,406	1,002	,393
İlkokul	32	3,65	,70824	Grup İçi	79,379	196	,405		
Ortaokul	83	3,53	,60792	Toplam	80,597	199			
Lise	70	3,70	,59784						
Toplam	200	3,62	,63640						

Tablo 3'teki bulgulara göre öğretmenlerin mesleki doyumlarının çalışılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,002; p>0.05$).

Tablo 4. Etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının çalışılan yere göre Anova bulguları

Kademe	N	Ort	SS	Varyansı n Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Okul Öncesi	15	4,61	,32171	Grup Arası	1,640	3	,547	1,795	,150
İlkokul	32	4,39	,54241	Grup İçi	59,701	196	,305		
Ortaokul	83	4,27	,57874	Toplam	61,340	199			
Lise	70	4,34	,56035						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmenlerin etik değerlere yakınlık durumları çalışılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,795; p>0.05$). Mesleki doyum ölçeği ve etik değerlere yakınlık ölçeği puanlarının öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre Anova testi bulguları aşağıdadır.

Tablo 5. Mesleki doyum ölçeği puanlarının kıdeme göre Anova bulguları

Çalışm a Yılı	N	Ort	ss	Varyansı n Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
0-5 yıl	11	3,8 4	,5682 5	Grup Arası	4,439	4	1,11 0	2,84 2	,02 5
5-10 yıl	34	3,6 0	,7255 5	Grup İçi	76,15 8	19 5	,391		
10-15 yıl	53	3,4 8	,6638 5	Toplam	80,59 7	19 9			
15-20 yıl	55	3,5 3	,5793 3						
21 ve üstü	47	3,8 5	,5617 7						
Topla m	20 0	3,6 2	,6364 0						

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumlarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($F=2,842; p<0.05$); 0-5 yıl ve 21 ve üstü kıdemi olan öğretmenlerde mesleki doyum düzeyini anlamlı şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir ($Ort=3,84$, $Ort=3,85$).

Tablo 6. Etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının kıdeme göre Anova Bulguları

Çalışma Yılı	N	Ort	SS	Varyansın Kaynağı	KT	S D	KO	F	P
0-5 yıl	11	4,23	,53274	Grup Arası	2,313	4	,578	1,910	,110
5-10 yıl	34	4,44	,49676	Grup İçi	59,027	195	,303		
10-15 yıl	53	4,22	,54838	Toplam	61,340	199			
15-20 yıl	55	4,28	,45879						
21 ve üstü	47	4,48	,67635						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 6'daki bulgulara göre, öğretmenlerin etik değerlere yatkınlık durumları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,910$; $p>0.05$).

Tablo 7. Mesleki doyum ölçeği puanlarının gelir durumuna göre Anova bulguları

Gelir Durumu	N	Ort	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
düşük	3	4,02	,74218	Grup Arası	6,526	3	2,175	5,756	,001
orta	105	3,49	,62602	Grup İçi	74,071	196	,378		
iyi	86	3,72	,60032	Toplam	80,597	199			
çok iyi	6	4,38	,56192						
Toplam	200	3,62	,63640						

Tablo 7'deki bulgularda öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=5,756$; $p<0.05$); gelir durumu çok iyi olan öğretmenlerin mesleki doyumunun ($X=4,38$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 8. Etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının gelir durumuna göre Anova bulguları

Gelir Durumu	N	Ort	SS	Varyansın Kaynağı	KT	S D	KO	F	P
kötü	3	4,94	,06250	Grup Arası	1,902	3	,634	2,091	,103
orta	105	4,29	,63721	Grup İçi	59,438	196	,303		
iyi	86	4,35	,43842	Toplam	61,340	199			
çok iyi	6	4,65	,41583						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 8'deki bulgulara göre öğretmenlerin etik değerlere yatkınlık düzeylerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F=5,756$; $p<0.05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Mesleki doyum ölçeği puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyansın Kaynağı	KT	SD	K O	F	P
Okur-Yazar	39	3,67	,64517	Grup Arası	1,850	5	,370	,911	,475
İlkokul	83	3,61	,63264	Grup İçi	78,747	194	,406		
Ortaokul	25	3,49	,65388	Toplam	80,597	199			
Lise	28	3,80	,60948						
Önlisans	6	3,40	,84794						
Lisans ve Lisansüstü	19	3,56	,58805						
Toplam	200	3,62	,63640						

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F=0,911$; $p>0.05$).

Tablo 10. Etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının annenin öğrenim durumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyansı n Kaynağı	KT	SD	K O	F	P
Okur-Yazar	39	4,29	,80714	Grup Arası	,329	5	,066	,209	,958
İlkokul	83	4,36	,44480	Grup İçi	61,011	194	,314		
Ortaokul	25	4,29	,57850	Toplam	61,340	199			
Lise	28	4,33	,53720						
Önlisans	6	4,44	,49371						
Lisans ve Lisansüstü	19	4,39	,40749						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin etik değerlere yatkınlığı annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F=0,209$; $p>0.05$).

Tablo 11. Mesleki doyum ölçeği puanlarının babanın öğrenim durumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyansın Kaynağı	KT	SD	K O	F	P
Okur-Yazar	13	3,72	,44646	Grup Arası	,414	5	,083	,201	,962
İlkokul	61	3,65	,68644	Grup İçi	80,182	194	,413		
Ortaokul	33	3,65	,62600	Toplam	80,597	199			
Lise	49	3,56	,59076						
Önlisans	14	3,57	,64650						
Lisans ve Lisansüstü	30	3,62	,71422						
Toplam	200	3,62	,63640						

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=0,201$; $p>0.05$).

Tablo 12. Etik değerlere yatkınlık ölçeği puanlarının babanın öğrenim durumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyansın Kaynağı	KT	SD	K O	F	P
Okur-Yazar	13	4,44	,43750	Grup Arası	1,430	5	,286	,926	,465
İlkokul	61	4,28	,64515	Grup İçi	59,910	194	,309		
Ortaokul	33	4,40	,41578	Toplam	61,340	199			
Lise	49	4,25	,53063						
Önlisans	14	4,33	,48810						
Lisans ve Lisansüstü	30	4,48	,60161						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin etik değerlere yatkınlık düzeylerinin babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=0,926$; $p>0.05$).

Tablo 13. Mesleki doyum ölçeği puanlarının anne ve babanın tutumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyan sın Kaynağı	KT	S D	K O	F	P
İlgisiz	8	3,67	,67238	Grup Arası	1,729	6	,288	,705	,646
Tutarsız	21	3,41	,65801	Grup İçi	78,868	193	,409		
Aşırı İzin Verici	2	3,60	,21213	Toplam	80,597	199			
Aşırı Koruyucu	29	3,72	,67627						
Otoriter	76	3,62	,65162						
Mükemmelli yetçi	17	3,50	,67788						
Demokratik	47	3,70	,57095						
Toplam	200	3,62	,63640						

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin anne ve babalarının tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F=0,705$; $p>0.05$).

Tablo 14. Etik değerlere yakınlık ölçeği puanlarının anne ve babanın tutumuna göre Anova bulguları

Öğrenim Durumu	N	Or t	SS	Varyan sın Kaynağı	KT	S D	K O	F	P
İlgisiz	8	4,40	,36739	Grup Arası	4,169	6	,695	2,345	,033
Tutarsız	21	3,99	,63704	Grup İçi	57,172	193	,296		
Aşırı İzin Verici	2	4,81	,26517	Toplam	61,340	199			
Aşırı Korumacı	29	4,28	,62625						
Otoriter	76	4,36	,59265						
Mükemmelli yetçi	17	4,28	,46199						
Demokratik	47	4,48	,39840						
Toplam	200	4,34	,55520						

Tablo 14'deki bulgulara göre öğretmenlerin etik değerlere yakınlık düzeyleri anne ve babalarının tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($F=2,345$; $p<0.05$) ve aşırı izin verici ailelerde büyüyen öğretmenlerin etik değerlere yakınlık düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Okullarda görev yapmakta olan 200 öğretmenin katıldığı bu çalışmada Mesleki Doyum Ölçeği ve Etik Değerlere Yakınlık Ölçeği kullanılarak ulaşılan verilerin analizine ilişkin bulgular

incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ve etik değerlere yakınlık düzeyi puanlarının cinsiyete, çalıştıkları yere, gelir durumuna, annenin ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak, etik değerlere yakınlık düzeylerinde anne ve babalarının tutumuna göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ve aşırı izin verici ailelere sahip öğretmenlerin etik değerlere yakınlık düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin etik değerlere yakınlık düzeylerinde gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak, mesleki doyum düzeylerinde gelir durumuna göre anlamlı farklılık bulunduğu ve gelir durumu çok iyi olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada ele alınan kavramlara ilişkin literatürde ulaşılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; Türkyıldız Gür (2019) tarafından yapılan araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki doyumlarında yaşa, cinsiyete, çalışılan yerleşim birimine, hizmet süresine, çalışma yılına göre farklılık olmadığı; Şenel'in (2019) araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyumlarında cinsiyete, yaşa, hizmet süresine göre farklılık olmadığı; benzer şekilde, Aydınol (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumunda ve Bayram (2020) tarafından branş öğretmenlerinin mesleki doyumunda yaşa, cinsiyete, eğitim durumu, medeni durum ve hizmet süresi açısından farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygun'un (2023) branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki doyumunun cinsiyet, medeni durum, yönetici veya öğretmen olma, çalışılan okul kademesi açısından farklılık olmadığı saptanmıştır. Literatürde ulaşılan araştırmalardaki bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen benzer bulguları desteklemektedir. Ancak, farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da dikkat çekmektedir. Aydınol'un (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada hizmet süresine göre mesleki doyum düzeylerinin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde

daha fazla, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde daha az olduğu görülmüştür. Uygun (2023) tarafından branş öğretmenlerinin mesleki doyumunda, 23-30 yaş grubu ile 31-45 yaş grubu öğretmenlerin 46 yaş üzeri öğretmenlerden daha yüksek mesleki doyuma sahip olduğu, 0-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek mesleki doyuma sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Eriş'in (2024) yaptığı çalışmada, erkek öğretmenlerin, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdemi olanların, matematik- fen branşlarında olan ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel mesleki doyum düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada sınırlı sayıda öğretmenin yer alması ve verilerin uzaktan uygulamayla toplanması, bu çalışmanın sonuçlarının tüm popülasyona genelleme yapılmasını güçleştirmektedir.

Kaynakça

Altunok, M. (2022). Öğretmenlerin sportif tutum ve farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aydinol, P. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Bayram, İ. V. (2020). Öğretmenlerde mesleki doyum ve yaşam kalitesi ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.

Eriş, N. (2024). Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürel, H. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik değerlere yatkınlık durumları ile kişisel değerlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Helvacı Demirel, G. (2022). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki etik değerler ile okul kültürü arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kavsara, R. (2024). Psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin yıldırma, psikolojik sağlamlık ve örgütsel bağlılık açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, İ. (2015). Etik değerlere yatkınlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(41), 968-974.

Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2(11), 14-18. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40174>

Şenel, S. R. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyum ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Tanır, M. B. (2024). Tenis antrenörlerinin mesleki yeterlilik ve etik değerlere yatkınlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Türkyıldız Gür, S. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Uygun, S. (2023). Öğretmenlerin proaktif kişilik, psikolojik iyi oluş ve mesleki doyum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yaylı, Ö. (2024). Özel eğitim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi (Trabzon ili örneği). Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

BÖLÜM XVII

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Makbule KALI SOYER

Giriş

Farkındalık ve kabul temelli terapiler bilişsel davranışçı terapilerinden üçüncü dalga olarak nitelendirilmektedir. Üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapiler şimdiki an ile teması vurgulamaktadır ve psikolojik olguların sadece biçimlerini değil, bağlam ve işlevlerini de dikkate almaktadır. Farkındalık temelli terapi yaklaşımlarında rahatsız edici düşüncelerin ve bu düşüncelerin içeriklerinin anlaşıp kabul edilmesine olanak sağlayan becerileri temel almaktadır (Karataş & Yavuzer, 2018).

İngilizcede “mindfulness” olarak geçen kavram dilimizde bilinçli farkındalık olarak kullanılmaktadır ve “Budizm” felsefesine dayanmaktadır. Bunun yanı sıra farkındalık deneyimi evrenseldir ve neredeyse tüm kültürel, manevi ve dini geleneklerde bulunur (Cristopher & Maris, 2010). Türk Dil Kurumu (2022) farkındalığı “bilinmesi ya da görülmesi gerekenlerden haberdar olmak ya da kavranılması bekleneni kavrayor olmak” olarak tanımlamaktadır. Farkında olma durumu üç aşamada gerçekleşir. Öncelikli olarak Mithen’e (1994) göre her canlı hayatta kalabilmek için çevresinin

farkında olmalıdır. Takiben kendi kendisinin farkında olmasıdır. Böylece sağlıklı her insan hem çevresinin hem kendisinin farkındadır.

Bilinçli farkındalık ise üst düzey farkında olma halidir. Bilinçli farkındalık kişinin “an” içerisinde yaşadığı deneyimlerine etkin bir şekilde katılımını ifade eden bilinçlilik halidir. Bilinçli farkındalık kişinin bilerek, amaçlı şekilde şimdide/an da kalarak ve yargılamadan, belirli şekilde dikkati an’a vermedir (Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 2005). Dolayısıyla bilinçli farkındalık dikkatin o anda deneyimlenen içsel ve dışsal kaynaklı yaşantıya odaklayarak, yargılamadan o deneyimi kabul etmek, izlemek olarak ifade edilebilir. Farkındalık biçimsel olarak genellikle an be an dikkatin amaçlı bir şekilde verilmesini içeren meditasyon yoluyla geliştirilebilir. Tüm meditasyon uygulamalarında yargılamadan bir farkındalık geliştirmek esastır. Ancak, her ne kadar meditasyon farkındalığı geliştirmenin en önemli yollarından biri olsa da bilinçli farkındalık meditasyondan daha fazlasıdır (Karataş&Yavuzer, 2018). Farkındalık, kişinin kendi zihinsel ve fiziksel aktivitesinin farkında olmasının yanı sıra dikkati odaklamayı içeren bir tür zihinsel eğitimidir. Farkındalık becerisi duygusal deneyimle mantıksal düşünce arasında bir sentez oluşturmaya yardımcı olur. Bilinçli farkındalık, kişinin yaşadığı duygusal durumu derinlikli olarak fark etmesi, bu duygunun engelleyici düşüncelerle bağlantısını belirleyebilmesi ve bu doğrultuda kendisinin ve diğerlerinin davranış örüntülerini tanımlayabilme becerisidir (Karataş &Yavuzer, 2018). Bilinçli farkındalık, şimdiki anın bilinçli bir şekilde farkına varılması ve o an yaşanan duygu ve düşüncelerin akışına kendini bırakmayı içeren bir tür farkındalıktır. Dolayısıyla farkındalıkta her anın bilinçli bir şekilde kabul edilmesi ve yaşanması söz konusudur. Bilinçli farkındalık, şimdiki an’ın tamamen bilincinde olmayı ve an’da ortaya çıkan düşünceler, duygular ve hisleri yargılamadan, nezaketle, sakinlikle kabul etmeyi gerektiren bir farkındalık türüdür (Siegel, 2009).

Farkındalık çoğu zaman rahatlama hallerine yol açsa da, farkındalığın nihai amacı gevşeme eğitiminden farklıdır. Gevşeme egzersizlerinin amacı, stres, kaygı, korku veya ağrı gibi daha az arzu edilen zihinsel ve fiziksel durumu, sakinlik, huzur veya rahatlama gibi daha fazla arzu edilen bir durumla değiştirmektir. Farkındalık uygulamalarında amaç, şu anda deneyimimiz ne olursa olsun, o an'da var olmaktır (Cristopher & Ark., 2006). Farkındalık uygulamaları kişide suçluluk veya başarısızlık hissi yaşamadan, anılar, beklentiler ve gelecek arzularına kapılmadan bir gözlemci olarak görme, deneyimi yargılamadan şimdiki zamanda kalmayı öğreten uygulamalardır (Musial & ark., 2011; Shenman , Paynes& Fenlon, 2011).

Bilinçli farkındalık, anksiyete, korku veya stres gibi istenmeyen durumların yerine sakinlik, rahatlama ve huzur gibi istendik durumların konulması ile diğer rahatlama tekniklerinden ayrılır. Bilinçli farkındalığın nihai amacı o anda deneyimlenen her şeyin içinde var olmaktır. Bilinçli farkındalık yoluyla kişiler, deneyimleriyle ilişki kurma yollarını değiştirerek ve öz şefkatlerini artırarak, koşullarını algılama biçimlerini değiştirebilirler, bu durum kişinin deneyimine karşı tutumunu ifade eder ve böylece bu koşulların iyilik halleri üzerindeki olumlu etkisini artırıp, stres düzeylerini azaltabilirler (Newsome, Waldo & Gruszka, 2012).

Farkındalık uygulamaları kişileri fiziksel, duygusal ve bilişsel veya tutumsal olarak olumlu yönde etkileyerek öz bakımlarına katkı yapmaktadır (Cristopher & Ark., 2006). Bilinçli farkındalık, sadece anlam bulma çabaları için değil beyni etkileyen bilişsel süreçler için de faydalıdır (Capuzzi & Gross, 2017).

Bilinçli Farkındalık Becerileri

Bilinçli farkındalık geliştirilebilir becerilerden oluşmaktadır. Özellikle düzenlenmiş klinik müdahaleleri ve meditasyon uygulamaları her geçen gün medical ve akıl sağlığı sorunlarında belirtileri azaltmada ve sağlığı iyileştirmede etkili bir şekilde

kullanılmaktadır (Bear, 2003; Bear, 2016; Shennan, Payne&Fenlon, 2011; Müsial &Ark., 2011).

Linehan (2014) bilinçli farkındalık becerilerini “Ne-What” ve “Nasıl-How” olmak üzere iki düzeyde ve iki soru sözcüğüyle özetlemektedir; Yapılacaklara yönelik beceriler (what skills) Gözlemlleme, Tanımlama ve Katılma şeklinde tanımlanmıştır. Nasıl yapılacağına yönelik beceriler (How skills) ise Yargılamadan, Şu an’da olanın farkında olarak ve Amaçlı bir şekilde farkına varılanı ele almayı ifade etmektedir ki bunu Kabat-Zinn (1994, s.4) uyarımlara belirli bir şekilde dikkat ederek gerçekleşen beceriler olarak tanımlamıştır.

Bilinçli farkındalık becerileri aşağıda ele alınmıştır (Bear, 2003; Bear, 2016; Linehan, 2014):

Gözlemlleme; O an’da yaşanan içsel ve dışsal uyarıcıların gözlemlenmesi. Kişinin an’a odaklanıp deneyimlenen duyular, hisler, duygular, düşünceler, görüntüler, sesler, kokular gibi uyarıcıları gözlemlemesi.

Tanımlama/Etiketleme; Deneyimlenen uyarıcı-ların sözcüklerle ifade edilmesi.

Farkında olarak hareket etme; O an’da deneyimlenen duygu, his, düşünce ve algıların farkında olmak, onları dikkatle gözlemleyerek otomatikleşmiş tepkiler vermek yerine yaşanan bir duygu veya düşüncenin “gerçek bir gerçeklik” değil sadece bir “düşünce” olduğunun farkına varma becerisidir.

Yaşanan deneyimleri yargılamama; Gözlemleyerek farkına vardığı duygu, düşünce, algı, duyum vb gibi deneyimlerini iyi-kötü, doğru yanlış, yararlı-zararlı vb gibi herhangi bir şekilde kategorize etmeden, yargılamadan kabul etme. Kabat-Zinn’e (1990) göre, zihin kendi akışına bırakıldığında aileden, çevreden, geçmiş deneyimlerden oluşan altyapı ile karşılaştığı durumları ve olayları değerlendirme, iyi veya kötü olarak kategorize etme eğilimindedir.

Ŗu an’da olanın farkında olma; gemiŖ yaŖanmıŖ ve geride kalmıŖtır, gelecek ise henüz yaŖanmamıŖ ve neler olacağı belirsizdir, bu nedenle Ŗu anda neler oluyor?a odaklanmak. Bilerek, farkında olarak dikkati Ŗu anda olan bir Ŗeye odaklamak.

Bilinçli farkındalık eŖitli egzersizler yoluyla öğretilebilir, geliŖtirilebilir. Bu egzersizlerden İmajinasyon yoluyla uyarıcılara yönelik bilinçli farkındalık geliŖtirme, günlük aktivitelere yönelik bilinçli farkındalık geliŖtirme, bilinçli farkındalık temelli meditasyon egzersizleri ile bilinçli farkındalık becerileri geliŖtirilmektedir.

Bilinçli farkındalık uygulamalarının ilk baŖlangıcında zihin algılanan duyum, his, duygu ve dŖnceleri gerçekte olduğu haliyle değerlendirme konusunda acemidir ve otomatik olarak davranır. Bilinçli farkındalık uygulamaları ile otomatik davranmak yerine gözlenecek hedefe dikkatin odaklanması ve olup biten her an’a odaklanarak o noktada neler olduğunun farkına varma öğretilir. Eğer bilince yargılayıcı bir dŖnce gelirse bunun sadece bir “dŖnce” olduğunun farkına varıp (bulut meteforu gibi çoğu dŖnce, his, duyum ve duygunun gelip geçeceği) Ŗimdiki an’a odaklanması öğretilir.

Farkındalık uygulamalarından bir baŖkası nefes farkındalık uygulamasıdır. Oturma meditasyonu; oturur pozisyonda, gözler kapalı, tüm vücut gevŖemiŖ halde tüm dikkatin nefese yođunlaŖtırılması söz konusudur. Hughes’a (2014) göre anda kiŖinin kendisiyle bağlantı kurmasının yolu nefesine ve duyularına odaklanmaktan geçer. Nefes doğduğumuzdan andan lme kadar bizimle birlikte. İnsanları canlandırır ve zihinsel olarak uyanık olmasını sağlar. Nefesle ilgilenmek, bilinçli farkındalığa ulaŖmaya yardımcı olur. Nefesin farkına varmak ve nefesi ayarlamak benliğe dönmenin hızlı bir yoludur. Ayrıca, kiŖiye zevk verecek aktiviteler yapmak (yüzme, yryŖ, tırmanma, koŖu, yoga vb) eŖitli aktivitelerde deđiŖen nefesin farkına varmayı ve nefesi düzenlemeyi kolaylaŖtırıcıdır. Yine, yeteri kadar dinlenme ve uyku da nefes açısından önemlidir.

Yine, yoga meditasyonu bir başka farkındalık uygulamasıdır. Yoga, meditasyon gibi bireylerin kendilerini rahatsız eden duygularının farkına varmalarını sağlar. Hatha yoga duruşları: oldukça yumuşak hareketlerle vücudu germe ve esnetme hareketleri ile bedendeki duyuların farkındalığını artırma egzersizidir. Kişinin vücut farkındalığının artmasını sağlaması, zorlayıcı beden hareketlerini yapabilmekten doyum alması ve kişinin enerji, esneklik kapasitesi, zihinsel berraklığında ve odaklanma düzeyinin yükselmesine katkı sağlaması yoganın faydalarından bazılarıdır (Çakır, Baker & Özer, 2012). Yoga yoluyla anksiyete azaldıkça, kişinin başarılı bilişsel duygu düzenleme becerisi artar ve stres azaltmada zihin / beden döngüsünü tamamlanır (Capuzzi & Gross, 2017).

Beden tarama egzersizi (uzanmış yatar pozisyonda, gözler kapalı olarak tüm beden duyularının dikkatle gözlemlenmesi)._Zihin-Beden meditasyonu ve eğitimi kişide fiziksel, zihinsel, manevi ve kişilerarası değişimlerin meydana gelmesine katkı sunar. Beden zihin bağlantısını güçlendiren bu uygulamalar, kişisel ve profesyonel hayatı iyileştirmekte, odaklanma becerilerini artırmakta ve günlük yaşamda stresle baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Bedensel anlamda meditasyon ve yoga gibi etkinlikler esnekliği artırmakta, bedeni güçlendirmekte, denge sağlamayı kolaylaştırmakta ve bağışıklığı güçlendirmektedir.

Bilinçli Farkındalığın Kişiye Katkıları

Siegel (2009) farkındalığın yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

Bilinçli farkındalık kişinin sadece olumlu deneyimlerini değil olumsuz deneyimlerinin de farkında olup onları kabul etmesine yardımcı olur.

Farkındalık, kişinin kendi düşüncelerinin farkına varmasına katkı sağlayarak deneyimsel kaçınmayı önler.

Farkındalık, kişinin acı veren deneyimlerinin hissedilen yoğunluğunu azaltarak kendini iyi hissetmeye çabalaması yerine bunları kabul etme kapasitesini artırır.

Farkındalık uygulamalarını gün içinde düzenli olarak uygulamak, kişide gün içinde daha fazla zamanı varmış hissinin artırır.

Bilinçli farkındalık, kişinin deneyimlediği olumsuz ve kendisine rahatsızlık veren duygularını kabul ederek kucaklama ve tolere etme becerilerini kullanma becerisini geliştirir (Karataş & Yavuzer, 2018).

Meditasyon temelli bir farkındalık uygulamasında kişi şimdiki ana odaklanır ve sabretmeyi öğrenir.

Kişinin kendini kabul etmesini ve kendisi hakkında iç görüş kazanmasını arttırması da meditasyonlu farkındalığın bireylere sağladığı faydalar arasında yer alır.

Bunun yanı sıra farkındalık uygulamaları korku, kaygı ve şüphe gibi olumsuz duyguları kabul etme ve bu duygularla baş etme yeteneğinin ve kapasitesinin artırmaktadır. Bu uygulamalara katılan bireylerin depresyon ve anksiyete düzeylerinde de düşüş meydana gelmekte, yaşam kaliteleri yükselmektedir. Farkındalık uygulamaları bireylerin kendi dünyaları ile iletişime geçmelerini sağlayarak düşüncelerini berraklaştırır ve bu yolla kişide zihinsel anlamda olumlu etkiler yaratmaktadır.

Ayrıca, empati ve şefkat düzeyini artıran farkındalık uygulamaları kişinin çevresel uyaranları doğru anlaması sonucunda gelişir (Cristopher & Dahlen, 2006).

Yine, bilinçli farkındalık uygulamalarını yapan bireylerin kişisel hayatlarında fiziksel, duygusal, bilişsel gelişmeler gözlenir. Kişide farkındalığın ve kabulün artması kişinin esneklik, enerji ve koşullara uyum sağlama becerilerinde artışlar meydana gelmesi ile sonuçlanır.

Duygusal anlamda bireylerin duygularının kendilerini yönetmesinde azalmalar meydana gelmekte, anksiyete düzeylerinde düşüş yaşanmakta, yoğun duygular karşısında bireyler daha yerinde tepkiler verebilmektedir. Rahatlama hissetmek, sakin kalmak ve odaklanmadaki artışlar da bu uygulamaların duygusal alandaki diğer getirileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilişsel olarak kişilerin düşüncelerini kontrol etme becerilerini geliştirmeleri ve zihinlerini sakinleştirme konusunda kontrolü ele geçirmeleri bu uygulamaların katkılarıdır. Farkındalık açısından bakıldığında bu uygulamaları gerçekleştiren kişilerin kendi bedenlerinin ve tepkilerinin daha çok bilincinde oldukları bilinmektedir. Farkındalığın an'a odaklanmayı artırması da diğer bir avantajı olarak değerlendirilebilir. Farkındalık yoluyla kabulün artması bağlamında bu tür uygulamaların bireylerin kendilerini kabul etmelerini kolaylaştırmakta ve kişi kendini daha az yargılamaktadır. Kişinin kendisi ile barışmasını sağlayan bu teknikler öz şefkati artırmakta, duygusal tepkiselliği azaltmakta, öz saygıyı beslemekte ve kişinin kendine karşı hoşgörüsünü de artırmaktadır.

Bilinçli farkındalık uygulamaları kişinin kişilerarası ilişkilerini de etkilemektedir. Farkındalık uygulamaları kişilerin kurdukları ilişkilerde farkındalıklarının artmasına olanak sağlamakta ve sınır koyma konusunda bireylerin bilinçli hareket etmelerine fırsat sunmaktadır. Ayrıca farkındalığın, diğerlerini kabul etmede kişinin daha esnek davranmasına yol açması ve şefkat düzeyini artırarak daha hoşgörülü davranışlar ortaya çıkması da ilişkilere yaptığı katkılar arasında yer almaktadır. Yine farkındalık uygulamasının kişilerin diğerlerini daha az yargılamalarına katkı yapması ve etiketleme davranışlarında azalmayı beraberinde getirmesi de bu uygulamaların diğer olumlu yanlarıdır. Tepkisellik konusunda bu uygulamalar bireyin herhangi bir olay veya durum karşısında tepki vermeden önce durup düşünmesine olanak sağladığı için fevri hareketlerin önüne geçmektedir (Cristopher & Ark., 2006).

Sonuç olarak bilinçli farkındalık yoluyla kişiler kendi duyum, duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olurlar böylece kendisiyle bir bağ kurabilirler. Diğer yandan her bir insanın çeşitli duygular deneyimlemesi sosyal bir ortamda gerçekleşir. Bu açıdan bilinçli farkındalık diğerleri ile sağlıklı iletişim ve ilişki kurabilmesi için kişinin çevresinde olup bitenlerin de farkında olmasını sağlar ve

böyle kişinin kendisine ulaşan mesajları doğru değerlendirmesi ve uygun tepki vermesine olanak sağlar.

KAYNAKLAR

Baer RA. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science Practice*, 10, 125–43.

DOI: 10.1093/clipsy/bpg015

Baer R.A. (2016). Assessment of mindfulness and closely related constructs: introduction to the special issue. *Psychological Assessment*, 26, 407–18. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000309>

Capuzzi, D. & Gross, D. R. (Ed.). (2017). *Introduction to the Counseling Profession*. New York: Routledge Taylor Francis Group.

Christopher, J. C., Christopher, S. E., Dunnagan, T., & Schure, M. (2006). Teaching self-care through mindfulness practices: The application of yoga, meditation, and qigong to counselor training. *Journal of Humanistic Psychology*, 46, 494-509.

Christopher, J. C. & Dahlen, P. (2006). Teaching Counselors Self-Care Through Mindfulness Practices. *Teachers College Record*, 108(9), 1881-1900.

Christopher, J. C. & Maris, J. A. (2010). Integrating mindfulness as self-care into counselling and psychotherapy training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(2), 114-125.

Çakır, G., Baker, Ö. E. & Özer, B. U. (2018). Hizmet Verenler için Stres Tepkileri, Travma Sonrası Gelişim, Stres Yönetimi ve Öz Bakım. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Psikososyal Uygulamalar Katılımcı Kitabı. 41-71.

Hughes, G. (2014). *Competence and Self-Care in Counselling and Psychotherapy*. New York. Routledge.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Mindfulness-Based stress reduction. Using The Wisdom Of Your Body And Mind To Face Stress. Pain, And Illness*, 467.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Catalyzing movement towards a more contemplative/sacred- appreciating/non-dualistic society. In Meeting of the working group.*

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.

Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2018). *Psikolojik Danışma Ve Psikiyatri Kuramları:Örnek Uygulamalarla Temel Ve Güncel Kuramlar*. Pegem.

Linehan MM. (2014). *DBT skills training manual*. New York: Guilford Publications.

Musial, F., Bussing, A., Heusser, P., Choi, K. Ve Ostermann, T. (2011). Mindfulness- based stress reduction for integrative cancer care-a summary of evidence *Forschende Komplementarmedizin*, 18, 192-202. <https://doi.org/10.1159/000330714>

Newsome, S., Waldo, M. & Gruszka, C. (2012). Mindfulness Group Work: Preventing Stress and Increasing Self-Compassion Among Helping Professionals in Training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(4), 297-311, DOI:10.1080/01933922.2012.690832

Shennan, C., Payne, S., & Fenlon, D. (2011). What is the evidence for the use of mindfulness-based interventions in cancer care? A review. *Psycho-Oncology*, 20, 681–697. <https://doi.org/10.1002/pon.1819>

Siegel, R. D. (2009). *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. Guilford Press.

TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*.
<https://Sozluk.Gov.Tr/>.

