

Eğitimde Psikososyal Yaklaşımlar ve Psikolojik Danışmanlık



BİDGE Yayınları

Eğitimde Psikososyal Yaklaşımlar ve Psikolojik Danışmanlık

Editör: TUĞBA MUTLU BOZKURT

ISBN: 978-625-372-934-9

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

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

Eğitimde Psikososyal Yaklaşımlar ve Psikolojik Danışmanlık

Günümüz eğitim ortamları, bireysel farklılıkların belirginleştiği, dijitalleşmenin hız kazandığı ve psikososyal risk etmenlerinin çeşitlendiği çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, yalnızca sorun odaklı müdahalelerle sınırlı kalmayıp; önleyici, geliştirici ve kapsayıcı yaklaşımlarla yeniden yapılandırılması gereken temel bir alan hâline gelmiştir. Eğitimde psikososyal yaklaşımların bilimsel temellere dayandırılması ve güncel toplumsal gereksinimlerle ilişkilendirilmesi, hem bireysel iyilik hâlinin desteklenmesi hem de güvenli ve sağlıklı eğitim iklimlerinin oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde Psikososyal Yaklaşımlar ve Psikolojik Danışmanlık başlıklı bu kitap, eğitim ve ruh sağlığı alanında karşılaşılan güncel sorunları disiplinlerarası bir perspektifle ele almayı amaçlamaktadır. Kitapta yer alan bölümler; okulda şiddet ve güvenlikten akran zorbalığına, bağımlılık türlerinden dijital teknoloji kullanım bozukluklarına, çok kültürlü psikolojik danışmanlıktan kanıta dayalı terapi yaklaşımlarına kadar geniş bir konu yelpazesini kapsamaktadır. Ayrıca umut, yaşam doyumu, akademik başarı, yas süreçleri, intihar sonrası müdahaleler (postvention) ve üniversite öğrencilerine yönelik psikoeğitsel programlar gibi bireyin psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkileyen temalar, güncel araştırma bulguları ışığında ele alınmaktadır. Bu eserde, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki psikolojik danışmanlık programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, dijital çağın ruh sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik bütüncül danışmanlık modellerinin sunulması ve özel klinik alanlara (örneğin bipolar bozukluklar) yönelik teknolojik yaklaşımların değerlendirilmesi, kitabın özgün katkıları arasında yer almaktadır. Böylece kitap, yalnızca kuramsal bilgi sunmakla kalmayıp, uygulayıcılara yol gösterici olmayı da hedeflemektedir.

Bu kitap; psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler, akademisyenler, lisans ve lisansüstü öğrenciler ile eğitim ve ruh sağlığı alanında çalışan tüm paydaşlar için güncel, bilimsel ve kapsamlı bir başvuru kaynağı olma niteliği taşımaktadır. Alan yazına katkı sağlayacağına inanılan bu çalışmanın, eğitimde psikososyal destek hizmetlerinin güçlendirilmesine ve daha sağlıklı bireyler ile güvenli eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sunması temennisiyle, kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza teşekkür ederim.

Editör

Doç. Dr. Tuğba MUTLU BOZKURT

İÇİNDEKİLER

Okulda Şiddet ve Okul Güvenliği; Okul Yöneticilerinin Rolü 1
İPEK AĞBAHT UZUN, FİLİZ YURTAL

ORTAOKUL KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERDE UMUT,
YAŞAM DOYUMU VE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ21
MAKBULE KALI SOYER

KANITA DAYALI SONUÇLAR VEREN KURAMLAR:
BİLİŞSEL TERAPİ-BT (COGNİTİVE THERAPY-CT)51
MAKBULE KALI SOYER

KADIN, ŞİDDET VE BAĞIMLILIK: İLİŞKİSEL BİR
DÖNGÜNÜN DİSİPLİNLERARASI ANALİZİ74
ÖZGE SAKARYA ÇINKI

TÜRKİYE VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ 90
NİZAMETTİN KOÇ

ÇOK KÜLTÜRLÜ PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK111
NİZAMETTİN KOÇ

İNTİHAR SONRASI REAKTİF YAS DESTEĞİNDEN
PROAKTİF ÖNLEMESİ: “POSTVENTİON”131
ŞAFAK TAKTAK, ERTUGRUL TALU

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SOSYAL MEDYA
BAĞIMLILIĞI, NİKOTİN BAĞIMLILIĞI VE UYKU
KALİTESİ FARKINDALIKLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ178
BABAK MOUSAVI, MIZRAP BULUNUZ

Önergenlerde Akran Zorbalığına Genel Bir Bakış219
ÖNER ÇELİKKALELİ, SERGENDER SEZER

GRUPLAR ARASI ETKİLEŞİMLERDE DUYGU
DÜZENLEMENİN TOPLUMSAL YANSIMALARI251
YASEMİN ÇAKIR

BİLİŞSEL ESNEKLİK VE PSİKOLOJİK ESNEKLİK KAVRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ	263
--	-----

YASEMİN ÇAKIR

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ	275
--	-----

ABDULLAH ARKAN

BÖLÜM 1

OKULDA ŞİDDET VE OKUL GÜVENLİĞİ; OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ

1. İPEK AĞBAHT UZUN¹
2. FİLİZ YURTAL²

Giriş

Bu bölüm, Uzun Ağbaht (2018) tarafından gerçekleştirilen ve “Okul Yöneticilerinin Okul Şiddetine ve Güvenliğine İlişkin Görüşleri” başlığını taşıyan yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Söz konusu tezde Türkiye’nin güneyinde yer alan bir il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 155 okul yöneticisinin okul şiddeti ve güvenliğine ilişkin algıları; okullarda güvenliği tehdit eden risk faktörleri, koruyucu unsurlar ve uygulanan güvenlik önlemleri çerçevesinde kapsamlı biçimde incelenmiştir. Bu bölümde, ilgili tezden elde edilen bulgular güncel alanyazınla bütünleştirilerek yeniden yapılandırılmış, okul güvenliği ve şiddetin önlenmesinde okul yöneticilerinin rolü analitik ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0004-1899-0898

² Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0002-5749-4414

Okulda Şiddet

Şiddet, bireylere fiziksel, psikolojik ve gelişimsel zarar veren çok boyutlu bir olgu olup kültürel, toplumsal ve bireysel etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Okullar, öğrencilerin aile dışında sosyal çevreyi deneyimledikleri temel kurumlar olduğu için toplumsal şiddetin etkilerini doğrudan yansıtmaktadır. Öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yer olarak tanımlanan eğitim kurumlarında ise şiddet; bireylerde fiziksel ya da ruhsal acı yaşanmasına neden olan öğrenci ya da öğretmenlere yönelik fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak kasten saldırı ya da müdahale olarak tanımlanır (MEB, 2006). Dünya Sağlık Örgütü'nün (Krug & ark. (2002) tanımına göre şiddet, “yaralanma, psikolojik zarar veya gelişme geriliğiyle sonuçlanan ya da bu sonuçları doğurabilecek güç kullanımı”dır. Eğitim ortamında şiddet, fiziksel saldırıdan sözel tacize, duygusal zorlamadan dijital ortamlardaki siber zorbalığa kadar geniş bir yelpazede ortaya çıkabilmektedir (Oberle & Schornert-Reichl, 2020).

Giderek artan çatışmalı bir dünyada, okullar tüm öğrencilerin umut vadeden bir gelecek inşa etmek için gelişebileceği güvenli ve destekleyici bir alan olmalıdır. Ancak, dünya genelinde önemli sayıda çocuk ve ergen, çevrimiçi siber zorbalık da dahil olmak üzere çeşitli okul şiddeti biçimleriyle karşı karşıyadır (European External Action Service, 2023). Araştırmalar, okullarda saldırganlık ve şiddet davranışlarının dikkat çekici düzeyde olduğunu, bu durumun güvenli öğrenme ortamını zayıflatarak eğitim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Emerce & ark. (2022; Yurtal & Cenkseven, 2007).

Okul Güvenliği

Okul güvenliği, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan güvende hissettikleri, öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Dönmez, B, 2001; Güven, 2002). Güvenli

okul; öğrencilerin akranları ya da okulun diğer paydaşları tarafından şiddete maruz kalmadığı ve şiddet korkusu yaşamadığı, aynı zamanda fiziksel ve sosyal çevresiyle bütüncül bir güvenlik algısı sunan okul olarak tanımlanmaktadır (Karal, 2011). Güvenlik, bireyin temel gereksinimleri arasında fizyolojik ihtiyaçlardan sonra ikinci sırada yer almakta ve okul ortamında huzur ve rahatlığın ön koşulunu oluşturmaktadır (Erden & Akman, 1998). Okullarda güvenliğin sağlanamaması durumunda şiddet, madde kullanımı, çeteleşme, hırsızlık ve intihar gibi ciddi sorunlar ortaya çıkabilmekte; bu durum okul iklimini bozarak etkili eğitimi engellemekte ve tüm paydaşları fiziksel ve ruhsal açıdan tehdit etmektedir (Turhan & Turan, 2012). Ayrıca okulun güvenli olması, örgütsel saygınlığın ve velilerin okul tercihinin belirleyici unsurları arasında yer almaktadır (Çelik & Torlak, Yönetim ahlakı ve sosyal sorumluluk. Okul yönetimlerini geliştirme programı, 2006).

Güvenli okul; tüm öğrencilerin ve çalışanların kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan güvende hissettikleri, öğrenmeyi destekleyen ve huzurlu bir eğitim ortamı sunan okuldur. Bu ortam, etkili fiziksel güvenlik önlemleri, açık ve adil kurallar, olumlu okul iklimi, paydaşların aktif katılımı ve risklere yönelik önceden planlanmış müdahale süreçleriyle desteklenir. Eşitlik, kapsayıcılık, akademik başarı odaklılık ve okul–aile–toplum iş birliği, güvenli okulun sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlardır (Türk Eğitim Derneği, 2014). Şiddetin önlenmesi ve okul güvenliğinin sağlanmasında okul yöneticileri kritik role sahiptir (Akbaba & Kapcak, 2019), çünkü fiziksel ortamın düzenlenmesinden disiplin süreçlerinin yönetimine, kriz durumlarının yönetiminden okul ikliminin iyileştirilmesine kadar tüm süreçlerin sorumluluğu yöneticilerdedir.

Güvenli ve Güvensiz Okullar; Risk ve Koruyucu Faktörler

Okul güvenliği literatürü, okulların fiziksel, sosyal ve örgütsel özelliklerinin şiddet olaylarının ortaya çıkışında belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Güvensiz okullar; uyumun düşük olduğu, sınıfların kaotik ve stresli bir yapıda olduğu, yönetim süreçlerinin etkisiz işlediği ve öğrencilerin hem akademik hem de davranışsal açıdan belirsiz beklentilerle karşı karşıya kaldığı ortamlardır. Buna karşılık güvenli okullar, etkili bir yapı ve örgütlenmenin bulunduğu, fiziksel ve psikolojik zarar olasılığının düşük olduğu, öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissettikleri öğrenme çevreleridir. Bu bağlamda, okula dayalı risk ve koruyucu faktörler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Sprague & Walker, 2021);

Okula Dayalı Risk Faktörleri (Güvensiz Okulların Özellikleri)

- Okul mekânının kötü tasarlanması ve etkisiz kullanılması
- Aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz alan
- Tutarsız veya zayıf disiplin uygulamaları
- Kültürel çeşitliliğe duyarsızlık ve uyum eksikliği
- Öğrencilerin okula yabancılaşması
- Risk altındaki öğrencilerin akranlar ve öğretmenler tarafından dışlanması
- Okul rutinlerine yönelik öfke, direnç ve uyum güçlükleri
- Yetersiz yetişkin gözetimi

Okula Dayalı Koruyucu Faktörler (Güvenli Okulların Özellikleri)

- Olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin varlığı
- Açık ve yüksek akademik ve davranışsal beklentiler

- Okul çapında kapsayıcı uygulamaların benimsenmesi
- Öğrenciler arasında güçlü aidiyet ve bağıllık duygusu
- Öğrenci katılımının ve aile işbirliğinin yüksek olması
- Sosyal beceri gelişimi ve yetkinlik kazandıran fırsatların sunulması
- Okul çapında etkili çatışma çözme stratejilerinin uygulanması

Bu çerçeve, okul güvenliğinin yalnızca fiziki önlemlerle değil; aynı zamanda okul iklimi, disiplin politikaları, ilişkiler ağı ve öğrenci katılımı gibi çok boyutlu süreçlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla güvenli bir okul ortamının oluşturulması, risk faktörlerini azaltırken koruyucu faktörleri güçlendirmeyi gerektiren kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Rolü

Okul yöneticileri, şiddeti önlemeye yönelik strateji, politika ve programların geliştirilmesi ile uygulanmasında kritik bir role sahiptir. Okul yöneticileri yalnızca güvenli bir okul kültürünün oluşturulmasını desteklemek ve kolaylaştırmakla sorumlu olmayıp, aynı zamanda okul şiddeti olaylarını önlemeye yönelik etkili yeni önlemlerin geliştirilmesinde de lider konumundadır (Anderson, 2016; Britt, 2019; Scarfe Jr, 2024).

Okul yöneticileri, önleme programlarını uygularken sınırlı kaynaklar, uygun program seçimi, yasal tanımların uygulamadaki belirsizlikleri ve yetki alanına ilişkin bilgi eksikliği gibi önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu bulgular, yöneticilerin zorbalık ve şiddeti önleme programlarına ilişkin algılarının okul güvenliğinin geliştirilmesinde belirleyici olduğunu ve söz konusu engellerin giderilmesinin öğrenciler ile eğitimciler için daha güvenli bir okul

iklimi oluşturulmasına katkı sağlayacağını göstermektedir (Bruening & ark., (2018). Bu araştırmada okulların güvenlik durumu ve ihtiyaçlarını değerlendirmek ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ve okul şiddetine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul yöneticilerine göre;

1. Okul güvenliğini tehdit eden risk faktörleri nelerdir?
2. Okullarındaki şiddetin varlığı ne düzeydedir?
3. Okul güvenliğini etkileyen koruyucu faktörler nelerdir?
4. Okullarında görülen öncelikli güvenlik ihtiyaçları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, okul güvenliği ve okul şiddetine ilişkin yönetsel algıların nicel düzeyde belirlenmesi amacıyla betimsel araştırma desenleri içerisinde yer alan tarama modeli kapsamında yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011–2013 eğitim–ğretim yıllarında Türkiye’nin güneyinde yer alan bir ilin merkezindeki resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmuş; seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 155 yönetici araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı, Milli Eğitim Bakanlığı (2006) ile Dake vd. (2004) tarafından geliştirilen ölçeklerden yararlanılarak oluşturulmuş; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve mevcut güvenlik önlemlerini kapsayan dört boyutlu bir anket formudur. Verilerin analizinde, okul yöneticilerinin anket formundaki maddelere verdikleri yanıtlar, tanımlayıcı istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Okul Güvenliğini Tehdit Eden Risk Faktörlerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 1 Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliği ve Okuldaki Şiddet Olayları için Risk Faktörlerine İlişkin Betimsel Değerleri

MADDELER	Her zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Yasal olmayan kesici delici aletler (bıçak, silah vb.) taşıyan öğrenciler vardır.	7	4,5	13	8,4	97	62,6	38	24,5
2 Nakil yolu ile kayıt değiştiren öğrenciler vardır.	22	14,2	97	62,6	38	24,5	2	1,3
3 Çete olayları vardır.	3	1,9	7	4,5	32	20,6	112	72,3
4 “Sürekli devamsızlık” yapan öğrenciler bulunmaktadır.	23	14,8	34	21,09	74	47,7	24	15,5
5 Ebeveynler güvenlik endişeleri nedeniyle çocuklarını okuldan alırlar	1	0,6	14	9,0	49	31,6	91	58,7
6 Yoksulluk ve maddi yetersizlik yaşayan öğrenciler vardır.	30	19,4	79	51,0	42	27,1	4	2,6
7 Hırsızlık, gasp, taciz gibi suçlar işleyen öğrenciler vardır.	3	1,9	10	6,5	58	37,4	84	54,2
8 Alkol, hap ve uyuşturucu kullanan öğrenciler vardır.	4	2,6	7	4,5	55	35,5	88	56,8
9 Öğrenciler arasında kavga, kargaşa, fiziksel şiddet olayları vardır.	7	4,5	26	16,8	103	66,5	19	12,3
10 Güvenlik açısından olumsuz sayılabilecek (Bahçe duvarının olmaması, okul bahçesinin dar olması vb.) fiziksel koşullar vardır.	6	3,9	10	6,5	45	29,0	93	60,0
11 Öğrenciler arasında zorbalık, tehdit gibi olaylar yaşanır.	5	3,2	11	7,1	73	47,1	65	41,9
12 Okul araç- gereçlerine zarar veren öğrenciler vardır.	5	3,2	28	18,1	104	67,1	15	9,7
13 İşlediği disiplin suçları nedeniyle okuldan uzaklaştırma veya kovulma cezası alan öğrenciler vardır.	5	3,2	12	7,7	51	32,9	85	54,8

Okul güvenliği tehdit eden risk faktörlerinin okullarda bulunma sıklığını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu bölümde, okul yöneticilerinin “her zaman” şeklinde görüş bildirdikleri anket ifadelerinin frekans ve yüzde değerlerine bakılarak okullarda en sık rastlanan 3 risk faktörlü şu şekilde sıralanabilir;

1. Maddi yetersizlik yaşıyan öğrenciler (%19,4 her zaman)
2. Sürekli devamsızlık yapan öğrenciler (% 14,8 her zaman)
3. Nakil yolu ile kayıt değıştiren öğrenciler (% 14,2 her zaman)

Okullarda en az rastlanan 3 risk faktörleri ise;

1. Çete olayları, (%1,9 her zaman)
2. Okulda hırsızlık, gasp, taciz gibi suçların işlenmesi, (%1,9 her zaman)
3. Güvenlik endişeleriyle ebeveynlerin çocuklarını okuldan almalarıdır (% 0,6 her zaman).

Okullardaki şiddetin varlığının ne düzeyde olduğuna dair bulgular

“Size göre okulunuzda şiddetin varlığı ne düzeydedir?” sorusuna okul yöneticilerinin % 64,5’i “az düzeyde”, % 9’u orta düzeyde, % 8,4’ü ise “yüksek düzeyde” yanıtını vermişlerdir. Bu oranlardan yola çıkılarak, araştırmaya katılan okullarımızın %81,9’unda çeşitli düzeylerde de olsa şiddet olaylarının görülmekte olduğu söylenebilir.

Okul Güvenliğini Etkileyen Koruyucu Faktörleri Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 2’de okul yöneticilerinin okul güvenliğini ve okulda ki şiddeti etkileyen koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 2’de Okul güvenliğini etkileyen koruyucu faktörlerin okullarda bulunma sıklığını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu bölümde, okul yöneticilerinin “her zaman” şeklinde görüş bildirdikleri anket ifadelerinin frekans ve yüzde değerlerine bakılarak okullarda en sık rastlanan koruyucu faktörler;

1. Öğrencilerin sınıf ortamı dışında da gözlemlenmesi (% 63,9),
2. Okul-aile işbirliğinin yürütülmesi (% 61,9),
3. Şiddet olaylarına karışan çocukların daha yakından gözlemlenmesi (%52,3),

Tablo 2 Okul Güvenliğini Etkileyen Koruyucu Faktörlere İlişkin Betimsel Değerler

MADDELER	Her zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Ders programı dışında spor aktiviteleri yapılmaktadır.	44	28,4	90	58	19	12,3	1	,6
2 Öğrencilerin kendilerinden ne tür davranışlar beklenildiği anlaşılır bir dille belirtilen öğrenci el kitapları veya broşürler bastırılmaktadır	2	1,3	28	18,1	85	54,8	37	23,9
3 Tutarlı olarak uygulanan bir disiplin planı vardır.	54	34,8	80	51,6	16	10,3	2	1,3
4 Düzenli olarak okul-ile işbirliği yürütülmektedir.	96	61,9	43	27,7	14	9,0	-	-
5 Öğrencilerin sınıf ortamı dışında da (teneffüste, okul bahçesinde) gözetim ve denetimi yapılmaktadır.	99	63,9	51	32,9	4	2,6	-	-
6 Akademik aktivitelerde (ders destek kursları, bilgi yarışmaları, vs) tüm öğrencilerin katılımına özen gösterilmektedir.	47	30,3	81	52,3	21	13,5	5	3,2
7 Öğrenmeyi destekleyen olumlu okul ortamı vardır.	79	51	63	40,6	10	6,5	2	1,3
8 Etkili öğretmen- öğrenci ilişkileri kurulmasına özen gösterilmektedir.	73	47,1	74	47,7	7	4,5	-	-
9 Toplum kaynaklarıyla işbirliği (belediyeler, sağlık kuruluşları dernekler, polis merkezi... vb) yapılmaktadır.	57	36,8	69	44,5	27	17,4	-	-
10 Öğrencilerin ilgisini çeken ve yeteneklerini geliştiren ders dışı etkinlikler sunulmaktadır.	45	29	89	57,4	21	13,5	-	-
11 Krize müdahale edebilecek bilgi ve becerilere sahip “Okul Güvenliğini Sağlama Komisyonu “ oluşturulmuştur.	64	41,3	53	34,2	28	18,1	9	5,8
12 Öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özellikler taşıdıkları, bireysel farklılıklara sahip oldukları kabul edilmekte ve ona göre davranılmaktadır.	59	38,1	82	52,9	13	8,4	-	-
13 Şiddet olaylarına karışan çocuklar daha yakından gözlenmektedir.	81	52,3	67	43,2	6	3,9	-	-
14 Şiddeti önlemeye yönelik yıllık çalışma planı yapılır.	80	51,7	56	36	13	8,4	5	3,2
15 Şiddeti önleme planı yapılırken öğrenciler sürece dahil edilmektedir.	45	29,0	70	45,2	31	20,0	6	3,9
16 Yöneticiler ve öğretmenler sözleri ve davranışlarıyla öğrenciler için olumlu model olurlar.	76	49,0	74	47,7	4	2,6	-	-
17 Yöneticiler ve öğretmenler çocuk haklarına uygun hareket eder.	79	51,0	72	46,5	3	1,9	-	-

Tablo 2’de en düşük katılım oranına sahip ifadeler ise;

1. Bilgilendirici el kitapları ve broşürlerin bastırılıp dağıtılması (%1,3),
2. Şiddeti önleme planı yapılırken öğrenciler sürece dahil edilmesi (%29,0),
3. Öğrencilerin ilgisini çeken ve yeteneklerini geliştiren ders dışı etkinlikler sunulmasıdır (% 29,0).

Bu orana bakılarak şiddet olaylarına karışan çocukların daha yakından izlendiği ve davranışlarının gözlemlendiği sonucu çıkarılabilir.

Okulda Alınan Güvenlik Önlemlerine Yönelik Bulgular

Tablo 3 Okul Yöneticilerine Göre Okulda Alınan Güvenlik Önlemlerine İlişkin Betimsel Değerleri

MADDELER	Evet		Arasıra		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1 Ziyaretçilerin okula girişlerinde kayıt defteri tutulmaktadır	109	70,3	25	16,1	20	12,9
2 Okulda özel güvenlik personeli çalıştırılmaktadır	68	43,9	9	5,8	77	49,7
3 Okulun belirli bölgeleri kamerayla kontrol edilmektedir	146	94,2	6	3,9	2	1,3
4 Okulun giriş ve çıkış saatlerinde polis/jandarma görev yapmaktadır	19	12,3	62	40,0	72	46,5
5 Belirli aralıklarla öğrencilerin üstleri aranmaktadır	43	27,7	92	59,4	19	12,3
6 Okulun dış ana giriş kapılarında (bahçe kapısı) öğrenci yoğunluğunun arttığı giriş- çıkış saatlerinde yetişkin gözetimi artırılarak gerekli güvenlik önlemleri alınmaktadır.	122	78,7	24	15,5	8	5,2
7 Okulda meydana gelen suç niteliğindeki olaylara ilişkin kayıt tutulmaktadır.	122	78,7	21	13,5	11	7,1
8 Okula gelen ziyaretçiler izlenerek okulda gelişigüzel dolaşmaları engellenmektedir.	142	91,6	11	7,1	1	,6
9 Suç niteliğinde ki davranışları gözleyebilmek için elektromanyetik kilit sistemi, alarm sistemi gibi teknolojilerden yararlanılmaktadır.	87	56,1	12	7,7	55	35,5
10 Öğrencilerin devamsızlıkları okul idaresi tarafından velilere bildirilir	151	97,4	3	1,9		

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, okullarda en fazla alınan güvenlik önlemleri sırasıyla;

1. Öğrenci devamsızlıklarının velilere bildirilmesi (% 97,4 Evet),
2. Kamera sisteminin kullanılması (94,2 Evet),
3. Okula gelen ziyaretçilerin izlenerek gelişigüzel dolaşmalarının engellenmesi ve ziyaretçi defteri tutulmasıdır (%91,6 Evet) .

Okullarda yöneticilerin görüşlerine göre en az başvurulanan güvenlik önlemleri ise

1. Okullarda özel güvenlik personeli çalıştırılması (% 49,7 Hayır),
2. Okulların giriş-çıkış saatlerinde polis veya jandarmanın görev yapması (% 46,5 Hayır),
3. Suç niteliğindeki davranışları gözleyebilmek için elektromanyetik kilit sistemi, alarm sistemi gibi teknolojilerden yararlanılmasıdır (% 35,5 Hayır).

Tartışma ve Yorumlar

Araştırma bulguları, okul güvenliğini tehdit eden risk faktörlerinin ağırlıklı olarak öğrenci temelli olduğunu ortaya koymaktadır. Maddi yetersizlik yaşayan, sürekli devamsızlık yapan ve nakil yoluyla okul değiştiren öğrenciler en sık görülen risk gruplarıdır. Literatür, maddi yoksunluk ve devamsızlığın öğrencilerin hem okul içi uyumunu hem de okul dışı risklere maruziyetini artırdığını göstermektedir (Eroğul, 2010; Geyin, 2007). Buna karşılık, çeteleşme, ağır suç davranışları ve velilerin güvenlik kaygısıyla çocuklarını okuldan almaları okullarda daha sınırlı düzeyde görülmektedir; bu durum bazı ulusal araştırmalarla da

desteklenmektedir (Ögel, Tarı, & Eke, 2006; TBMM, 2007). Ancak okullarda kesici-delici alet taşıma, alkol ve madde kullanımı ile disiplin suçları nedeniyle okuldan uzaklaştırma gibi risklerin azımsanmayacak düzeyde olduğu, farklı çalışmalarda da tutarlı biçimde vurgulanmaktadır (Bulut, 2008; Durmuş & Gürkan, 2005; Özer, 2006). Özellikle disiplin cezalarıyla okuldan uzaklaştırmanın, öğrencinin okuldan kopmasına ve daha ciddi risklere yönelmesine yol açabileceği belirtilmektedir (Aydın, 2008). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul güvenliğini güçlendirmede yalnızca fiziksel önlemlerin değil, öğrenciyi okulda tutmayı hedefleyen kapsayıcı, önleyici ve destekleyici politikaların geliştirilmesinin kritik öneme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, incelenen okulların büyük çoğunluğunda şiddetin tamamen ortadan kalkmadığını, farklı sıklık ve düzeylerde de olsa varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sonuç, ilköğretim okul yöneticilerinin okulda şiddetin genellikle ara sıra yaşandığını belirten görüşleriyle örtüşmektedir (Dönmez A. , 2010). Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar da öğrencilerin önemli bir bölümünün kısa bir zaman dilimi içinde şiddetle karşılaştığını ortaya koymaktadır (TBMM, 2007). Öğrencilerin hem okulda hem de aile ortamında farklı kişiler tarafından şiddete maruz kalabildiklerine ilişkin bulgular, şiddetin çok boyutlu bir sorun olduğuna işaret etmektedir (Gülbaz, 2016; Yılmaz K. G., 2010). Yöneticilerin değerlendirmelerine göre okul şiddeti en çok eğitim-öğretim ortamını olumsuz etkilemekte; huzursuzluk ve gerginliğe yol açmakta, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini engellemekte ve velilerde kaygı yaratmaktadır. Ayrıca şiddet, okul yöneticilerinin iş verimini düşürerek okulun genel işleyişini de olumsuz yönde etkilemektedir (TBMM, 2007).

Araştırma bulguları, okul güvenliğini güçlendirmede sınıf dışı gözetim, okul-aile iş birliği ve şiddete karışan öğrencilerin yakından izlenmesi gibi uygulamaların en yaygın koruyucu faktörler

olduğunu göstermektedir. Literatür, özellikle teneffüslerde ortak alanların denetlenmesinin şiddet riskini azalttığını ve okul-aile iş birliğinin sorunlu davranışların önlenmesinde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır (Çankaya İ. H., 2009; Posluoğlu, 2014). Şiddeti önlemede, hem tüm öğrencileri kapsayan önleyici yaklaşımlar hem de riskli öğrenciler için hedefli müdahalelerin birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Çelik, Sınıf yönetimi, 2008). Buna karşılık, bilgilendirici broşürler, öğrencilerin şiddet önleme planlarına katılımı ve ders dışı sosyal etkinlikler okullarda en az uygulanan koruyucu faktörlerdir; bu durum önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Kütük, 2008; Türkmen, 2004). Oysa sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin artırılması, olumlu okul iklimini destekleyerek şiddetin azalmasına dolaylı katkı sunmaktadır (Baran, 2008; Stephens, 1995). Araştırma ayrıca, toplum kaynaklarıyla iş birliğinin ve krize müdahale ekiplerinin birçok okulda mevcut olduğunu, ancak bu yapıların çoğu zaman sınırlı uygulamalarla işletildiğini göstermektedir (Kütük, 2008). Genel olarak bulgular, okul güvenliğinin yalnızca gözetim ve planlarla değil; öğrencilerin aktif katılımını, paydaş iş birliğini ve sistematik önleyici programları içeren bütüncül bir yaklaşımla sürdürülebileceğine işaret etmektedir (Demirbaş, 2007; Çankaya İ. H., 2009; Yılmaz Ö. , 2025).

Araştırma bulguları, okullarda en yaygın uygulanan güvenlik önlemlerinin öğrenci devamsızlıklarının velilere bildirilmesi, kamera sistemlerinin kullanılması ve ziyaretçilerin izlenerek kayıt altına alınması olduğunu göstermektedir. Devamsızlığın öğrencinin akademik başarısını ve okul güvenliğini olumsuz etkileyen önemli bir risk faktörü olduğu, bu nedenle okul-aile iş birliği kapsamında velilerin bilgilendirilmesinin kritik bir önlem olduğu vurgulanmaktadır (Balantekin & Kartal, 2016; MEB, 2007; Özbaş, 2010). Kamera sistemleri caydırıcı ve olay sonrası inceleme açısından yararlı olmakla birlikte, kör noktaların güvenlik zafiyetine yol açabildiği ve tek başına yeterli bir çözüm sunmadığı

belirlenmektedir (Dönmez & Özer, 2010; Gülbaz, 2016). Ziyaretçi kontrolü ve kayıt uygulamaları ise okul dışı tehditleri azaltmada etkili bir önlem olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2007; Yılmaz K. G., 2010). Buna karşılık, özel güvenlik personeli istihdamı, okul polisi uygulaması ve elektronik güvenlik teknolojileri (alarm, elektromanyetik kilit vb.) okullarda en az başvurulan önlemler arasındadır; bu durum maliyet, gereklilik algısı ve uygulama etkinliğiyle ilişkilendirilmektedir (Gülbaz, 2016; Kütük, 2008). Literatür, güvenliğin yalnızca kısa vadeli teknolojik çözümlerle değil, okulun ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan bütüncül ve öncelik temelli yaklaşımlarla sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Schneider, 2001).

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul güvenliğini tehdit eden risklerin büyük ölçüde öğrenci kaynaklı faktörlerde yoğunlaştığı; buna karşın okullarda şiddetin farklı düzeylerde de olsa yaygın biçimde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Maddi yetersizlik, devamsızlık, okul değişikliği, disiplin cezaları, madde kullanımı ve kesici–delici alet taşıma gibi riskler okul güvenliğini doğrudan zayıflatmakta; bu durum öğrenme ortamını, okul iklimini ve tüm paydaşların iyi oluşunu olumsuz etkilemektedir. Okullarda uygulanan koruyucu faktörlerin ve güvenlik önlemlerinin çoğunlukla gözlem, kontrol ve fiziksel tedbirler ağırlıklı olduğu; öğrenci katılımı, önleyici eğitim, bilgilendirici çalışmalar ve sosyal–duygusal destek boyutlarının ise görece zayıf kaldığı anlaşılmaktadır. Bulgular, güvenliğin yalnızca teknik ve disiplinler önlemlerle değil; okul-aile-toplum iş birliği, olumlu okul iklimi, erken müdahale, öğrenciyi merkeze alan önleyici yaklaşımlar ve bütüncül politika uygulamalarıyla sürdürülebilir biçimde sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akbaba, A., & Kapcak, H. (2019). İlk ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin algıları. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(43), 4771-4784.
- Anderson, J. (2016). *Teachers' perceptions of school violence: A case study*. (Doctoral dissertation). Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2916/> adresinden alındı
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi (9.Baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağ. Ltd. Şti.
- Balantekin, Y., & Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 16-36.
- Baran, K. G. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi: Keçiören örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Britt, C. (2019). *Middle school teachers and administrators' views concerning the prevention of school violence*. (Unpublished Doctoral dissertation). Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8403&context=dissertation> adresinden alındı
- Bruening, R. A., Orengo-Aguayo, R. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. (2018). Implementation of antibullying legislation in Iowa schools: A qualitative examination of school administrators' perceived barriers and facilitators.

Journal of School Violence, 17(3), 284-297.
doi:10.1080/15388220.2017.1322517

Bulut, S. (2008). Okulda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.

Çankaya, İ. (2010). *Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumu düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (DÜSBED)*, 1(2), 97-103.

Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çelik, V., & Torlak, Ö. (2006). *Yönetim ahlakı ve sosyal sorumluluk. Okul yönetimlerini geliştirme programı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Dake, J. A., Pricei, H. J., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. *Health Education & Behavior*, 31(3), 372-387.

Demirbaş, A. (2007). *Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi*. Ankara: MEB: Eğitimi Araştırma Dairesi Başkanlığı Araştırmacı, Kaynak Kitaplar Serisi.

Dönmez, A. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*(25), 63-74.
- Dönmez, B., & Özer, N. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 215-230.
- Durmuş, E., & Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- Emerce, A., Şahin, M. S., Telli, N., & Timur, Ş. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre okul güvenliği. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(16), 26-50.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretmen*. Ankara: Arkadaş.
- Eroğul, N. (2010). *İlköğretim okullarında okul güvenliği (Edirne ili örneği)*. Edirne: (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- European External Action Service. (2023). *No place for fear: Ending school violence and cyberbullying*. https://www.eeas.europa.eu/eeas/no-place-fear-ending-school-violence-and-cyberbullying_en adresinden alındı
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi*. İstanbul: (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*(9), 67-72.

- Karal, D. (2011). *Korkmadan öğrenmek: Okul ve okul çevresi güvenliği*. Ankara: Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kurumu Yayınları.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). *The world report on violence and health*. The lancet 360(9339),1083-1088.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*. Ankara: (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- MEB. (2006). *Şiddet ve Okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek önlemler sempozyumu*. Ankara.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Şiddet Konusundaki Bilgi ve Becerilerine İlişkin Mevcut Durum Analizi*. Ankara: Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Oberle, E., & Schornert-Reichl, K. A. (2020). Social and emotional learning: Promoting safe and caring schools. *Educational Psychologist*, 55(3), s. 154-170.
- Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden Yayınları, No: 17.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Posluoğlu, F. (2014). *Eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili algı ve çözüm yollarını belirleyebilmek için çalışma (İstanbul İli Kartal ilçesi*

örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Scarfe Jr, S. C. (2024). *Role of School Administrators in Preventing School Violence in the State of Illinois*. (Doctoral dissertation). Concordia University, Chicago.

Schnedier, T. (2001). *Schneider, T. (2001). Newer technologies for school security (ERIC Digest No. 145). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449550).*

Sprague, J. R., & Walker, H. M. (2021). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. Guilford Publications.

Stephens, R. D. (1995). *Safe schools: a hand book for violence prevention, National Educational Service, Bloomington. (ERIC Document Reproduction Service, No: ED419272).*

TBMM. (2007). *Türkiye’de ortaöğretime devam eden öğrencilerde ve ceza ve infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlü çocuklarda şiddet ve bunu etkileyen etkenlerin saptanması araştırma raporu*.

Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(18), 121-142.

Türk Eğitim Derneği. (2014). 19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirmeler. 25.12.2025 tarihinde <https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/19-uncu-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler.pdf> adresinden alındı

Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Uzun Ağbaht, İ. (2018). *Okul yöneticilerinin okul şiddetine ve güvenliğine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, K. G. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi: Sultanbeyli ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Ö. (2025). Okul güvenliğinin önemi ve güvenliğin sağlanması. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 3(1), 23-32.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). Bullying at primary schools: Prevalence and nature. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 1-13.

BÖLÜM 2

ORTAOKUL KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERDE UMUT, YAŞAM DOYUMU VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Makbule Kalı SOYER¹
Esin YILMAZ²

Giriş

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesindeki öğrencilerin umut, yaşam doyumu ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup örneklem basit raslantısal olarak seçilmiş 528 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu,

¹ Doç.Dr.Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, PDR Anabilim dalı, Orcid: 0000-0002-9031-5721

² Uzm Psikolojik Danışman, MEB

*Bu araştırma 25 June 2018, 4th Arts & Humanities Conference, Stockholm, kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Umut ve Çocuklar için Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde normallik testlerinden sonra karşılaştırmalarda t testi, ANOVA analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında umut ve başarının cinsiyet ve okul türüne göre farklılaştığı, yaşam doyumunda bir fark olmadığı, 8. Sınıf öğrencilerinin umut ve yaşam doyumunun en düşük olduğu, 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu, umut ve cinsiyetin-kız akademik başarının yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır. Bulgular literatür ışığında tartışılmış ve okul danışmanlarına, öğretmen ve ailelere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Umut, Yaşam Doyumu, akademik Başarı, ortaokul öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between hope, life satisfaction and academic achievement of secondary school students. The study was designed in the correlational survey method and the sample consisted of 528 secondary school students who were selected randomly. The data were collected through Personal Information Form, Hope and Multidimensional Satisfaction with Life Scale for Children. In the analysis of the data, after normality tests, t test, ANOVA analysis, multiple linear regression analysis were used to determine the relationship between variables. According to the findings of the study, it was found that hope and achievement differed according to gender and school type, there was no difference in life satisfaction, 8th grade students had the lowest hope and life satisfaction, 5th grade students had higher academic achievement than the other groups, and hope and gender were predictors of academic achievement. The findings were discussed in the light of the literature and recommendations for school counsellors, teachers and parents were presented.

Key words: Hope, Life Satisfaction, academic achievement, secondary school students

Giriş

Günümüzde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri gerek aileler tarafından gerekse eğitimciler tarafından oldukça önemsenmektedir. Öğrencilerde akademik başarı düzeyinin yüksek olması isteği birçok gerekçeye dayanmaktadır. Bunlar arasında; eğitim kalitesi yüksek bir üst eğitim kurumuna gitme, performansını ortaya koyabileceği verimli bir işte çalışabilme, yüksek hayat standardı ve kaliteli yaşama sahip olabilme ilgili gerekçelerin başında gelmektedir. Oyun çağından itibaren bu zorlu yarışa katılmış olmak çocuklar açısından yıpratıcı ve stresli bir yaşam anlamına gelmektedir. Bu durum onların akademik yaşantı dışındaki yaşamın diğer alanlarına katılımlarını kısıtlamaktadır. Kaldı ki seçme sistemi öğrencilerin hepsine seçilme şansı da sunmamaktadır. Planlı ve düzenli olarak çalışan öğrenciler hedeflerine ulaşırken büyük çoğunluğu akademik anlamda başarılı okullara yerleşememektedir. Akademik başarının yüksek veya düşük olması öğrencinin psikolojik durumu ve becerileri ile yakından ilgilidir. Öğrencinin başarısı üzerinde önemli etkisi olan psikolojik özelliklerden biri umut, diğeri ise mutluluğudur.

Pozitif psikoloji bireylerin zayıf ve güçsüz oldukları alanları ve bu alanlardaki, patolojinin tanımlanmasından ziyade onların sahip oldukları potansiyele ve yetkinliklerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla pozitif psikoloji, bireylerin sahip oldukları ve onları dayanıklı kılan, olumsuz yaşam olayları karşısında koruyucu bir etkiye sahip özelliklere odaklanmaktadır (Seligman, Rashid, & Parks, 2006). Pozitif psikolojinin çalıştığı temel alanlara bakıldığında, öznel deneyimlere değer veren bir bakış açısı sergilediği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda bireyin geçmiş yaşantısı hakkındaki öznel iyi oluşu, gelecek yaşantısı için umudu ve iyimserliği, bugünü için anlık yaşantısı ve mutluluğu, pozitif

psikolojinin ilgilendiği alanlar arasındadır. Bilişsel ve motivasyonel bir yapı olan Umut ve yaşam doyumu pozitif psikolojinin çalışma alanında yer alan bilişsel yapılardır (Snyder, Lopez, & Shorey, 2003).

Umut bireyin hedeflere ulaşma yolları bulabilme kapasitesi/alternatif yollar ve bu yolları kullanma motivasyonu (eyleyici düşünce) olarak tanımlanmaktadır (Snyder, 2002). Bireye ait bir bilişsel kapasite olan umut, hedefleri gerçekleştirmek için olumlu beklentiye sahip olmayı ifade etmektedir. Umut, bireyin hedeflerini başaracağına inanması şeklinde genel bir inanç veya bir iş veya görev gibi duruma özgü inancı içeren bir olgudur (Snyder, 1994, 2000, 2002, 2004). Snyder vd., (1991) göre hedeflere ulaşmak için harekete geçme güdüsü umudun ilk boyutunu oluşturur ve “hedefi elde etmeyi isteme ve hedefi elde edebilmek için kendisinde güç hissetme” olarak tanımlanırken, ikinci boyutu “hedefi elde edebilmek için alternatif yollar bulabilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Snyder’a (2002) göre eyleyici düşünce ve alternatif yollar düşüncesi birbirini besleyen bir sistem içinde hareket etmektedir. Snyder’a göre umudun oluşabilmesi için bu iki bileşenin de bulunması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar motivasyonel faktörlerin ergenlerde akademik ve davranışsal gelişmelerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Lyubomirsky vd., 2005; Wu vd., 2020). Snyder vd. (1997) erken çocukluk dönemindeki amaçlara yönelik engellerle başa çıkmanın umutlu düşünceyi geliştirdiğini ve çocukların karşılaşılan diğer zorluklardan bu umutlu düşünce sayesinde korunduklarını ve ayrıca umudu hem stresli hem de stres içermeyen durumlara taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin gelecek planlarının olması ve bu planı gerçekleştirmek için hedefler belirlemiş olmaları onların önemli kişisel yetkinliklerinden birisidir. Bu açıdan umut diğer gelişim dönemleri açısından önemli olduğu kadar buluş çağındaki ortaokul

öğrencilerinin sağlıklı ve olumlu gelişmelerinde önemli bir yetkinliktir. Nitekim Ge vd. (2023) yüksek umuda sahip bireylerin öğrenme merkezli motivasyonlarının olduğunu bulgulamışlardır. Umut başarıyı artıran önemli bir değişken olduğundan (Usta, 2013) okul programlarında umuta yer verilmesi (Blythe vd., 2025) öğrencilerin başarısı için elzem görülmektedir, çünkü umut öğrenilebilir, geliştirilebilir pozitif bir psikolojik beceridir.

Umutla ilgili yapılan çalışmalarda; umut düzeyinin öğrencilerin sınav başarısı (Denizli, 2004; Snyder ve ark., 1997), akademik başarısı, spor başarısı, fiziksel ve ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir (Conti, 2000; Ge vd., 2023; Santillan-Garcia vd., 2025; Blythe vd, 2025). Ayrıca Snyder ve ark. (2000) başarılı amaç güdüsünün yanı sıra yüksek umut düzeyinin, iyilik hali ve benlik algısını arttırdığı belirtilmiştir. Yine, Snyder (2004) umudun genel iyilik haline olumlu katkılarının olduğunu vurgulamıştır.

Bu yaş grubundaki öğrenciler bir yandan ergenlik sorunları ile uğraşırken diğer yandan mesleki tercihleri doğrultusunda uygun ortaöğretim programına yerleşmek için gerekli hazırlıkları yapmak zorundadırlar. Hedefleri doğrultusunda hareket etme ve beklenen akademik başarıya ulaşma çabaları öğrenciler açısından stresli ve zorlu geçmektedir. Bu koşullarda onların mutlulukları ve yaşam doyumlarının nasıl etkilendiği önemli bir durumdur. Mutluluk terimi, pozitif psikoloji literatüründe genellikle öznel iyi oluş (subjective well-being) olarak adlandırılmaktadır (Diener, 1994, 2000). Bireyin kendi yaşamına ilişkin yaptığı bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri yansıtan öznel iyi oluş, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki unsuru içermektedir. Öznel iyi oluşun duyuşsal kısmını olumlu ve olumsuz duygular oluştururken; bilişsel kısmını yaşam doyumunu ifade etmektedir. Yaşam doyumunu, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin

yaptığı genel bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerde hem yaşam doyumu daha fazla olmakta hem de olumlu duygular olumsuz duygulara göre daha sık yaşanmaktadır (Lyubomirsky vd., 2005; Suldo & Huebner, 2006).

Yapılan çalışmalar, ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunun benlik saygısı, umut (Gilman & Huebner, 2006; Huebner vd. 1999; Santillon-Garcia ve ark., 2025), sosyal öz-yeterlik, dışadönüklük (Fogle, Huebner & Laughlin, 2002), olumlu kişilerarası ilişkiler (Lyubomirsky vd., 2005; Gilman & Huebner, 2006), kişisel uyum (Gilman & Huebner, 2006), akran bağlılığı (Nickerson & Nagle, 2004), akademik başarı (Wu vd., 2020) gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu; sosyal stres, kaygı, depresyon (Gilman & Huebner, 2006; Proctora, Linleyb, ve Maltbya, 2009, 2010), nevrotizm (Fogle vd., 2002), dış denetim odağı, klinik uyumsuzluk (Huebner & Gilman, 2006) ve şiddet davranışları (Valois vd., 2006) ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Umut ve iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda ise umudun iyi oluşu artırmada anahtar rol oynadığı (Cengiz ve ark., 2025; Derakhshan & Alrabai, 2025; Rizaq&Ojala, 2024) ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Araştırmaya konu olan umut ve iyi oluş değişkenleri birbiri ile neden sonuç ilişkisi içinde olmakla beraber, daha çok umudun artırılmasının iyi oluşu ve onun bir boyutu olan yaşam doyumunun artması üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlenmektedir. Yapılan bir başka çalışmada ise umut akademik başarıyı artırdığı gibi yaşam doyumunu ve bunun üzerinden akademik doyumu da artırmaktadır (Santillon-Garcia&ark, 2025) ve aynı zamanda iyilik hali başarıyı, başarı da iyilik halini artırmaktadır (Lyubomirsky vd., 2005). Bu açıdan ortaokul öğrencilerinde umudun artırılmasının ergenlerin ruh sağlığı ve sosyal-duygusal

gelişimleri ve akademik başarıları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin umut ve yaşam doyumları ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin test edilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerde umut ve yaşam doyumunun okul hayatı, akademik başarı gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir (Blythe ve ark., 2025; Ge ve ark., 2023; Lyons, Huebner, & Hills, 2013; Proctora vd., 2010; Santillan-Garcia ve ark., 2025; Suldo, Thalji, & Ferron, 2011). Bu araştırmanın amacı, ortaokula devam eden öğrencilerin umut ve yaşam doyumunun akademik başarı ile olan ilişkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin umut, yaşam doyumu ve akademik başarıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin umut, yaşam doyumu ve akademik başarıları sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin umut ve yaşam doyumu akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Ortaokul öğrencilerin umut ve yaşam doyumunun akademik başarı ile olan ilişkilerinin incelenmesi amacıyla düzenlenen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar (2002) ilişkisel tarama modelini; iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini betimlemeyi amaçlayan bir model olarak açıklamıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde 35 devlet ortaokulu ve beş devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için öncelikle, Gebze bölgesinde bulunan devlet okulları arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile üç ortaokul çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okullardaki öğrenci seçimi için ise, bu örneklem içinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve bu çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edecek öğrencilerden oluşmaktadır. Olası kayıp veri, boş bırakılma, uç değer ve normallik analizleri aşamasında veri setinde kayıplar göz önünde bulundurularak toplam 554 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan ve ölçek uygulanan 554 kişilik öğrenci grubundan 528'inin veri analizi için uygun olduğu belirlenmiş ve analizler bu grup üzerinden yürütülmüştür.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine dair yüzde ve frekansları

Demografik değişken		Frekans	Yüzdelik
Cinsiyet	Kız	279	52.8
	Erkek	249	47.2
Sınıf düzeyi	5.Sınıf	136	25.8
	6.Sınıf	144	27.3
	7.Sınıf	127	24.1
	8.Sınıf	121	22.9
Okul türü	İmam hatip ortaokulu	281	53.2
	Ortaokul	247	46.8
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	10	1.9
	İlkokul mezunu	226	42.8
	Ortaokul mezunu	92	17.4
	Lise mezunu	126	23.9
	Üniversite mezunu	74	14.0
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	2	0.4
	İlkokul mezunu	122	23.1
	Ortaokul mezunu	95	18.0
	Lise mezunu	180	34.1
	Üniversite mezunu	129	24.4
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	189	35.8
	Çalışmıyor	339	64.2
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	507	96.0
	Çalışmıyor	21	4.0
Akademik düzey	50 ve altı	5	0.9
	50.01_70.00	98	18.6
	70.01_85.00	184	34.8
	85.01 ve üstü	241	45.6

n :528

Katılımcıların 279' u (%52.8) kız, 249'u (% 47.2) erkek ve öğrencilerin 136'sı (25.8) 5. Sınıf, 144'ü (%27.3) 6. Sınıf, 127'si (%24.1) 7. Sınıf, 121'i (%22.9) 8. Sınıf düzeyindedir. Bu

öğrencilerin 281'i (%53.2) imam hatip ortaokuluna, 247'si (%46.8) ortaokula devam etmektedir. Öğrencilerin annelerinin 10'u (% 1.9) okuma yazma bilmiyor, 226'sı (% 42.8) ilkokul mezunu, 92'si (% 17.4) ortaokul mezunu, 126'sı (%23.9) lise mezunu, 74'ü (% 14.0) üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının 2'si (%0.4) okuma yazma bilmiyor, 122'si (% 23.1) ilkokul mezunu, 95'i (% 18.0) ortaokul mezunu, 180'i (% 34.1) lise mezunu, 129'u (%24.4) üniversite mezunudur.

Veri toplama araçları

1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Öğrencilerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet ve sınıf düzeyi) ve ailesel (anne baba eğitim düzeyi) değişkenlerine ait bilgileri toplamak üzere araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bilgi formu kullanılmıştır.

2. Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş, Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “amaca ulaşma yolları” (pathways) ve “amaca güdülenme” (agency) olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçektir. Araştırmacıların yaptığı betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin geçerliği ve orijinali ile uyumu test edilmiştir. ÇUÖ 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilir. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek, likert tipi derecelemeye uygun olarak; “Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Sık sık=4, Çoğu Zaman=5 ve Her Zaman=6” şeklinde derecelenmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 6’dır. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, farklı örneklem için, .72 ve .86 arasında, bir ay arayla yapılan test-tekrar test uygulamasında elde edilen güvenirlik katsayısı .71 olarak

bulunmuştur. Bu araştırma için iç tutarlılık kat sayısı.78 olarak hesaplanmıştır.

3. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBYDÖ)

Çok boyutlu yaşam doyumu ölçeği Huebner (1994) tarafından geliştirilmiş, Çivitçi (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda aile, arkadaş, okul, yaşanan çevre ve benlik olmak üzere toplamda beş alt boyuttan dörtlü Likert tipinde derecelendirmeye sahip (1- Hiçbir zaman, 2- Bazen, 3- Sık sık, 4- Her zaman), 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısını ölçeğin toplamı için .81 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü düşük olan dört maddesi çıkarılarak 36 maddelik bir form oluşturulmuştur. Bu analiz sonucunda ölçeğin orijinali gibi beş faktörlü yapısını koruduğunu gözlemlemiştir. Ölçeğin toplamı için test tekrar test güvenirlik katsayısını .87 olarak, iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için iç tutarlık kat sayısı .89 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri ilçe milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yine, okul idaresinden gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin akademik başarı puanları Milli eğitim bakanlığı e-okul sisteminden alınmıştır. Öğrencilerin başarı ortalamaları (8. Sınıf öğrencileri için 7. Sınıf sonundaki ortalamaları, 7. Sınıf için 6. Sınıf sonundaki ortalamaları, 6. Sınıf için 5. Sınıftaki not ortalamalarının alınması şeklinde) geriye dönük olarak elde edilmiştir. Belirlenen okullara devam eden öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak 554 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle tüm veri seti gözden geçirilmiş eksik veri kaydı olan altı öğrenciye ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. Takiben öğrencilerin umut ve yaşam doyumu puanları

üzerinden öncelikle Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri ölçüt değerlerinin [$X^2(2)= 13.82$, $p=.001$ 'e göre] üstünde olan 20 kişiye ait veriler, veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca tolerans (.726) ve Variance İnflation Factors (VIF) (1.376) değerleri test edilmiştir, test sonucunda değişkenler arasında çoklu bağlantılık problemi olmadığına işaret etmektedir. Toplanan verilerin dağılımı saçılma grafikleri ve normallik test analizi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici analizlere ek olarak ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi ve başarı ve umudun yaşam doyumu üzerindeki etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiş, analizlerde hata payı .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları öncelikle araştırma değişkenlerine ait betimleyici analizlerin verilmesi, takiben demografik değişkenlere yönelik analiz bulgularının incelenmesi şeklinde bir sıralamada gerçekleştirilmiştir. En son korelasyon analizi ve regresyon analizine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma değişkenlerine ait puanlara yönelik betimsel istatistik bulguları

	Min.	Max.	Ort.	Sh	SS	Çarpıklık	Basıklık
Umut	9.00	36.00	28.76	0.22	4.99	-.959	-.827
Yaş.Doy.	72.00	165.00	120.06	0.63	14.53	-.735	-.499
Aka.Baş.	44.82	99.43	80.99	0.54	12.41	-.646	-.409

n:528

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin umut ölçeğinden elde ettikleri puanlar 9 ile 36 arasında değişmekte olup puanlarının ortalamaları 28.76'dir. Çok boyutlu yaşam ölçeğinden elde edilen puanları ise 72 ile 165 arasında değişmektedir ve puanların ortalaması 120.06'dir. Akademik başarı puanları ise 44.82 ile 99.43 arasında değişmektedir ve puan ortalamaları 80.99'dur. Her bir

değişkene ait puana ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyete göre umut, yaşam doyumu ve başarı ortalamaları için t testi

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS	Sd	t	p
Umut	Kız	279	29.12	5.09	526	1.178	.076
	Erkek	249	28.35	4.86			
Yaş.doy.	Kız	279	122.97	14.02	526	4.974	.000**
	Erkek	249	116.80	14.43			
Başarı	Kız	279	82.60	11.63	526	3.173	.002*
	Erkek	249	79.19	13.03			

** t(526)=4.974. p <.001, *t(526)=3.173. p <.01

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin umut puan ortalaması 29.12 iken erkek öğrencilerin umut puan ortalaması 28.35’dir. Yapılan t testi sonucunda bu iki grubun umut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t (526)=1.178. p >.05). Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır (t(526)=4.974. p <.001). Kız öğrencilerin yaşam doyumu ortalamaları ($\bar{X}$ = 122.97) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$ = 116.80) önemli düzeyde daha yüksektir. Yani kız öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri erkek öğrencilerin yaşam doyumundan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır (t(526)=3.173. p <.01). Kız öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ($\bar{X}$ =82.60) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$ = 79.19) önemli düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4. Öğrencilerin okul türüne göre umut, yaşam doyumu ve başarı ortalamaları için *t* testi

Değişken	Okul	n	Ort.	SS	Sd	t	p
Umut	İÖ.Okulu	281	28.13	5.33	526	-3.113	.002*
	O.Okul	247	29.47	4.48			
Yaş.doy.	İÖ.Okulu	281	119.68	15.37	526	-.653	.514
	O.Okul	247	120.50	13.53			
Başarı	İÖ.Okulu	281	75.72	11.97	526	-11.79	.000**
	O.Okul	247	86.98	9.95			

İÖ.Okulu:İmam hatip ortaokulu, O.Okul:Ortaokul, * $t(526)=-3.113$. $p < .01$, $t(526)=-11.796$. $p < .001$

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin umut düzeyleri okudukları okula göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır ($t(526)=-3.079$. $p < .01$). Ortaokul öğrencilerinin umut düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=29.47$) imam hatip ortaokulu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=28.13$) önemli düzeyde daha yüksektir. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri okudukları okula göre önemli düzeyde farklılaşmamaktadır ($t(526)=-.653$. $p > .05$). Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri okudukları okula göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır ($t(526)=-11.796$. $p < .001$). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=86.98$) imam hatip ortaokulu öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=75.72$) önemli düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre umut ve başarı düzeyleri arasındaki fark için varyansların homejenliği Levene istatistiği hesaplanarak incelenmiştir. Levene istatistiği sonuçlarına (Levene (3,524)=3.29. $p=.021$) (Levene (3,524)=4.12. $p=.007$) göre Welch testi ile hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre umut, yaşam doyumu ve başarılarına yönelik Welch testi

	Düzy	n	Ortalama	SS	Sd	Welch	p
Umut	5.Sınıf	136	29.44	5.37	288	3.217	.023
	6.Sınıf	144	28.56	4.81			
	7.Sınıf	127	29.30	4.35			
	8.Sınıf	121	27.66	5.24			
Başarı	5.Sınıf	136	83.58	11.50	288	4.485	.004
	6.Sınıf	144	79.39	12.52			
	7.Sınıf	127	78.85	13.90			
	8.Sınıf	121	82.23	11.06			

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin umut düzeyleri sınıf düzeylerine göre önemli farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi gerçekleştirilmiş ve 5. Sınıf öğrencilerinin umut düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}=29.44$), 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=27.66$) önemli düzeyde yüksek olduğunu (Fark: 1.78002*, $p<.05$) benzer biçimde 7. sınıf öğrencilerinin umut düzeyi ortalamalarının da ($\bar{X}=29.30$) 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=27.66$) önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir (Fark:1.63806, $p<.05$). Diğer sınıf düzeylerine göre umut düzeylerinde önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri sınıf düzeylerine göre önemli farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi gerçekleştirilmiş ve 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarının ($\bar{X}=83.59$), 6. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=79.39$) (Fark: 4.19, $p<.05$) ve 7. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=78.85$) (Fark: 4.73, $p<.05$) önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer sınıf düzeylerine göre akademik başarı düzeylerinde önemli bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 6 . Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	n	Ort.	SS	Var.kay.	K.Top.	K.Ort.	Sd	F	p
5.sınıf	136	124.90	14.39	G.Arası	7283.616	2427.872	524		
6.sınıf	144	120.48	13.20	G.İçi	104012.445	198.497		12.231	.000
7.sınıf	127	119.92	13.45	Toplam	111296.061				
8.sınıf	121	114.26	15.56						

Öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri sınıf düzeylerine göre önemli farklılık göstermektedir ($F=12.231$; $p<.001$). Farkın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testi gerçekleştirilmiş ve 5. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyum düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}=124.90$), 6. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=120.48$) (Fark:4.425, $p<.05$), 7. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=119.92$) (Fark: 4.983, $p<.05$) ve 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=114.26$) (Fark:10.640, $p<.001$) önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. 6. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ise sadece 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=114.26$) önemli düzeyde yüksektir (Fark:6.215, $p<.05$). Benzer biçimde 7. Sınıf öğrencilerinin de yaşam doyum puan ortalamaları ($\bar{X}=119.92$) 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde ($\bar{X}=114.26$) yüksektir (Fark:5.657, $p<.01$). diğer gruplara arasında önemli bir fark çıkmamıştır.

Tablo 7.Umut, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Umut	Yaşam doyum	Akademik Başarı
Umut	1		
Yaşam doyum	.554*	1	
Akademik Başarı	.307*	.117*	1

n= 528 *p < .001

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin umut düzeyleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.554$, $p < .001$), umut düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki ($r=.307$, $p < .001$) ve yaşam doyumları ve akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=.117$, $p < .001$).

Tablo 8. Öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	59.30	4.34	-	13.67	.000	-	-
Umut	.77	.12	.31	6.21	.000	.31	.26
YD	-.02	.04	.02	-.36	.71	.18	-.02
Cinsiyet-Kız	2.91	1.05	.12	2.77	.006	.14	.12

R: .328, R² :.108, Uyum. R: .102, F:21.04, p: .000

Tablo 8 incelendiğinde regresyon denkleminde yer alan umut, yaşam doyumu ve kukla değişken olan cinsiyet ve yordanan değişken olan öğrenci başarısının toplam varyansının yaklaşık %11 ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumunun öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Umutlu olmak öğrenci başarısını %31 açıklayıcı olarak denkleminde başarıya en çok katkı sunan değişken olduğu görülmektedir. Denkleminde ikinci sırada kukla değişken olarak cinsiyetin akademik başarıyı %12 açıkladığı görülmektedir. Yaşam doyumunun akademik başarı üzerinde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir.

Ulaşılan regresyon katsayılarına ilişkin t sonuçları umut değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu, yaşam doyumunun ise önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle basit doğrusal regresyon analizi ile tek başına umudun başarı üzerindeki etkisi yeniden test edilmiş ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Umudun Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	55,980	3,362		16,653	,000	-	-
Umut	,867	,114	,318	7,591	,000	,318	,318

R= .318 R²=.101 F (1, 512)= 57,628 p=.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi umut değişkeni öğrencilerin başarılarını önemli düzeyde yordamaktadır (R= .318 R²=.101 p=.000). Umut değişkeni başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %10’unu açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma, Yorum ve Öneriler

Yapılan analizler sonucunda umudun cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu araştırma bulgusu umudun cinsiyete göre incelendiği alanda yapılan diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Atik & Kemer, 2009; Aydoğan, 2010; Baltacı, 2018; Kabakçı ve Totan, 2013; Yam ve Kumcağız, 2020). Ancak araştırma bulgusundan farklı olarak ortaokul öğrencilerinde umudun cinsiyete göre farklılaştığına yönelik bulgular da mevcuttur (Nikolayenko, 2011).

Araştırma sonucunda kızlarda yaşam doyumu ve akademik başarıları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgularla benzer şekilde bazı araştırma bulguları yaşam doyumunun kızlarda daha yüksek bulgulanmışken (Güngör ve Avcı, 2017; Jiang vd., 2013) bazı araştırmalarda yaşam doyumunun cinsiyete göre fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Baltacı, 2018; Çivitçi, 2009; Danielsen vd., 2009; Kabakçı ve Totan, 2013; Kara ve Şahin, 2021; Yam ve Kumcağız, 2020). Başka bir çalışmada ise cinsiyete göre yaşam doyumunun farklılaştığı bulgusuna ulaşılmış; ancak bu fark erkeklerin lehine bulgulanmıştır (Goldbeck

ve ark., 2007). Cinsiyete göre akademik başarıya yönelik bir çalışmada (Kara ve Şahin, 2021) akademik başarı cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Sınıf düzeyine göre umudun incelenmesinde tüm sınıf düzeylerinin umut düzeyi 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin umut düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca karşın Kabakçı ve Totan'ın (2013) araştırmasında 6. Sınıfların umut düzeyinin 8. Sınıfların umut düzeyinden, Atik ve Kemer'in (2009) araştırmasında ise 6. Sınıf öğrencilerinin umut düzeyinin 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta okul kademesindeki öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öncelikle bilişsel becerilerinin de artması beklenir, ayrıca orta öğretime geçiş hazırlıkları içinde olmaları onların daha planlı ve hedefe götürücü davranışlar geliştirmeleri beklenir. Ancak 8. Sınıf öğrencilerinin en düşük umut düzeyine sahip olması orta öğretime geçiş sınavının öğrenciler üzerinde yarattığı aşırı stres ten kaynaklanıyor olacağı düşünülebilir. Ancak diğer bulgulardan farklı olarak Yam ve Kumcağız'ın (2020) araştırmasında 5. Ve 8. Sınıfların umut düzeyi diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek bulgulanmıştır.

Sınıf düzeyine göre yaşam doyumunun incelenmesi sonucunda 5. Sınıf öğrencilerinin tüm sınıf düzeyine göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu, 7. Sınıf öğrencilerinin ise 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgularla benzer sonuçlar elde eden araştırmalarda da yaşam doyumunun sınıf düzeyine göre değiştiği, sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunda düşüş olduğu ve 8. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyumunun diğer gruplara göre en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çivitçi, 2009; Güngör ve Avcı, 2017; Jiang ve ark., 2013; Yam ve Kumcağız, 2020). Bu bulgulara karşın yaşam doyumunda sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığına yönelik bulguya ulaşmış araştırmalar da mevcuttur (İkiz ve Kırtıl-Görmez,

2010; Kabakçı ve Totan,2013). Benzer şekilde *Akademik başarının sınıf düzeyine göre incelenmesinde 5. Sınıf öğrencilerinin başarısı 6. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerin akademik başarısından daha yüksek, diğer sınıf düzeylerinde bir fark olmadığı bulgulanmıştır.* Bu bulgulardan farklı olarak Kara ve Şahin'in (2021) yaptığı çalışmada akademik başarı sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonucunda ortaokula devam eden öğrencilerin umut ve akademik başarı düzeyi imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek, yaşam doyumlarında da bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu fark, ortaokul öğrencilerinin geleceğe yönelik akademik planlarının farklı oluşundan kaynaklanabilir. Bu iki grup arasında akademik başarıdaki farkın kaynağı okul programlarının yoğunluğu veya bu okul türünü tercih eden çocukların aile yapısındaki sosyo kültürel yapılarındaki farktan (Oral ve McGivney, 2014) kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucunda ortaokul ve imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin yaşam doyumları arsında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonucun her iki grup için benzer olması onların gelişim dönemi özellikleri açısından ve olası sorunları açısından benzer olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma değişkenleri arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı korelatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başarının göstergeleri olarak umut ve cinsiyetin-kız akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadıkları, yaşam doyumunun akademik başarının yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde umut gibi yaşam doyumu ve başarı arasında arasında bir ilişki olduğuna dair birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Ayan, 2017; Derakhshan & Alrabai , 2025; Erdoğan, 2021; Güngör ve Avcı, 2017; Rizeq& Ojala, 2024; Santillán-García, 2025; Wu vd., 2020; Yam ve Kumcağız, 2020). Umudun akademik başarının en önemli yordayıcısı olduğu bulgusu başka araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Atik ve Kemer, 2009; Conti, 2000; Blythe, vd., 2025;

Day ve ark., 2010; Feldman ve Kubota, 2015; Ge, Feldman, & Shu, 2023; Ng, 2014; Rand vd., 2020; Santillán-García, 2025; Snyder ve ark., 1997, 2002). Umudu yüksek öğrencilerin hedeflerini eski performanslarını da göz önüne alarak net bir şekilde ele almakta olacakları bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin model olmaları ve ödüllendirmeyi kullanmalarının öğrencilerde umutlu düşünceyi geliştirmede etkili olduğu ve bu şekilde öğrencilerin hem okul başarılarının hem de hayat başarılarının artacağı yönündeki bulgular umutla akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir (Snyder ve ark., 2002; Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bu bulgularla çelişir biçimde yaşam doyumunun başarı üzerinde bir etkisi olduğu sonucunu elde etmiş araştırmalar da mevcuttur (Heffner ve Antaramian, 2016; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Ng, 2014; Wu vd., 2020). Diğer yandan yaşam doyumu ve başarı arasında değişen neden sonuç ilişkisi mevcuttur (Lyons vd., 2013). Ayrıca, yaşam doyumu başarıyı artırmazken başarının yaşam doyumunu artırıcı olduğuna yönelik araştırma bulguları da mevcuttur (Ayan, 2017). Alanyazında yaşam doyumu ve başarı arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular konunun derinlemesine çalışılmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öneri Ve Sınırlıklar

Araştırma bulguları incelendiğinde görülmektedir ki yüksek yaşam doyumu ergenlik dönemindeki öğrencileri psikopatolojiden ve riskli davranışlardan koruyacak bir etkiye sahiptir (Proctora, Linleyb, ve Maltbya, 2010). Bu nedenle özellikle 8. Sınıf öğrencilerinin stresini azaltarak mutluluğunu artırmak mümkün olabilir. Bu konuda ailelere, politika yapıcılara, öğretmen ve okul danışmanlarına çeşitli görevler düşmektedir. Okul danışmanlarının ergenlere psikolojik, sosyal ve akademik becerilerini geliştirici uygulamalar planlayıp uygulamaları onların doyumunu ve mutluluğunu artıracaktır.

Yine, yapılan birçok çalışmada umudun akademik başarının en önemli göstergesi olduğu ve yüksek yaşam doyumunun da akademik başarının hem nedeni/belirleyicisi hem de sonucu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ng, 2014). Bu bize yaşam doyumunu yüksek öğrencilerin öğrenme sürecini etkili bir şekilde düzenlediklerini ve akademik hayatlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Proctora, Linleyb, ve Maltbya, 2010; Ng, 2014). Aynı şekilde umutlu düşünmenin öğretilabilir olduğu (Snyder ve ark., 2002) göz önüne alınarak, tüm eğitim seviyesindeki öğrenciler ve ortaokul dönemindeki ergenlerin yaşam doyumlarını artırıcı önlemler alınması ve umutlu düşünceyi geliştirici eğitim programlarının geliştirilip okul danışmanları tarafından uygulanması önemli görülmektedir.

Bu araştırma bulguları gelecekte yapılacak araştırmalarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Öncelikle ergenlerin yaşam doyumları genel doyum olarak ölçülmüştür ileride yapılacak çalışmalarda yaşam doyumunun alt boyutları göz önüne alınarak ölçüm ve analizler yapılırsa daha ayrıntılı değerlendirme olanağı sunacaktır.

Cinsiyete göre yaşam doyumunun incelenmesinde çıkan farklı sonuçlar, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, ana-baba tutumu, aile yapısı ve okul ortamı vb gibi başka değişkenlerden etkilenmiş olacağını düşündürtebilir. Bu nedenle bu yaş grubu üzerinde ileride yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Ayan, A. (2017). İyimserlik ve Umutsuzluk Düzeyinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3),95-112.

Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m9.pdf> adresinden alınmıştır

Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baltacı, H.Ş. (2018). Comparison of hope and life satisfaction levels of turkish and american middle school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 99-122.

Blythe, CEB., Nishio, HH., Wright, A., Flores, P., Rand, KL. and Naugle, KM. (2025). Contributions of Hope in physical activity and exercise goal attainment in college students. *Frontier Psychology*. 15:1499322. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1499322

Bryce, CI., Goetzke, K., O'Brien, V., Espinoza, P & Tomasulo, D. (2025). Promoting hope: preliminary investigation into a collegelevel hope curriculum. *Journal of American College Health*, 73:6, 2340-2346, DOI: 10.1080/07448481.2024.2317189

Cengiz, S., Yıldırım, M., Kaşıkçı, F., & Peker, A. (2024). School Burnout and Emotional and Psychological Well-Being in Secondary School Students: Mediating Roles of Resilience and Hope. *Youth & Society*, 57(6), 930-957.

<https://doi.org/10.1177/0044118X241279871> (Original work published 2025)

Chang, E. C. (2003). A Critical Appraisal and Extension of Hope Theory in Middle- Aged Men and Women: Is It Important to Distinguish Agency and Pathway Components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.

Chang, L., Chang, C., Stewart, S.M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.

Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189–211.

Çivitçi. A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 51-60.

Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.

Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.

Denizli, S. (2004). *Umut ve Çalışma Becerilerinin Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Derakhshan, A. & Alrabai, F. (16 May 2025). Emotional factors underlying Iranian and Saudi bilingual English learners' well-being: exploring the role of hope and enjoyment, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2025.2503413, ISSN: 0143-4632 (Print) 1747-7557 (Online)

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.

Deiner, E. (2000). Subjective well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34- 43 DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.34.

Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–57.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.

Erdoğan, M.Y. (2021). İyimserlik (Yaşam Yönelimi) ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Akademik Başarının Aracılık Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46 (205), 395-407. DOI: 10.15390/EB.2020.8998

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early

adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.

Ge, J. L., Feldman, D. B., & Shu, T.-M. (2023). The Relationships of Hope, Optimism, and Academic Motivation With GPA Among University Students in Hong Kong. *Psychological Reports*, 128(4), 2784-2801. <https://doi.org/10.1177/00332941231184144> (Original work published 2025)

Gilman, R. ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.

Güngör, A. Ve Avcı, M. (2017). Examining the relationship between hope and life satisfaction among middle school students. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 54-63.

Heffner, A.L., Antaramian, S.P. (2016). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies* 17, 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Hoy, A.W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. Retrieved March 15, 2017.

from PsycArticles database.

Huebner, E. S., Gilman, R. ve Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.

İkiz, F. E., & Kırtıl-Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m30.pdf> adresinden alınmıştır

Kabakçı, Ö.F. ve Totan, T. (2013). Effects of Social and Emotional Learning Skills on Life Satisfaction and Hope. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(1), 40-61, Ocak 2013 *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 40-61, January 2013 [Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr>

Karasar, Niyazi (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 18. baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kara, A. Ve Şahin, B. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri, Fiziksel Aktivite ve Akademik Başarı Özelliklerinin İncelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences (JHSS)*, 4(2), 30-41.

Lyons, M. D., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). The dual-factor model of mental health: A short-term longitudinal study of school-related outcomes. *Social Indicators Research*, 114, 549–565. doi:10.1007/s11205-012-0161-2

Lyubomirsky, S, King, L.,&Diener, E. (2005).The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.

Nickerson, A.B. & Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.

Nikolayenko, O. (2011). Adolescents' hopes for personal, local, and global future: Insights from Ukraine. *Youth and Society*, 43(1), 64-89.

Ng, Z. J. (2014). *Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Relationships*. (Master's thesis). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2960>. Erişim tarihi:15.12.2018.

Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. *Eğitim Reformu Girişimi Raporları*.

Rand, KL., Mackenzie, L., Shanahan, ML., Fischer, İC., Fortney, SK. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students, *Learning and Individual Differences*, 81, 101906.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101906>.

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.

Proctor, C., Linley, P.A., and Maltby, J. (2010) Very Happy Youths: Benefits of Very High Life Satisfaction Among Adolescent. *Social Indicators Research*, 98:519–532.

Rizeq, J. and Ojala, M. (2024) Climate worry and hope have different associations with well-being and climate-friendly behaviors across young people from Sweden and Qatar. *Ecopsychology*, 329750. (doi: 10.1089/eco.2024.0002), 12.10.2025 tarihinde indirilmiştir (eprints.gla.ac.uk).

Santillán-García, N. Ve ark. (2025). [El papel mediador de la satisfacción con la vida en la relación entre esperanza y satisfacción académica entre estudiantes universitarios ecuatorianos](#). *Revista de Psicodidáctica*, 30(1), January–June, 500-554.

Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774–788. doi:10.1037/0003-066X.61.8.774

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope, theory, measures, and applications* (pp.3-24). San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

Snyder, C. R. (2004). Hope and the other strengths: Lesson's from animal farm. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 23(5), 624-627.

Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams III, V.H. and Wiklund, C. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Shorey, H. S. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 122–139.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al.(1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

. Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., & et al. (1997). The development and validation

of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (p.257-276). NY: Oxford University Press.

Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 17-30. doi:10.1080/ 17439760.2010.536774

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.

Usta, F. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J., & Huebner, E.J. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.

Wu, X., Gai, X., Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 84, 11-22.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.011>.

Yam, F. C. ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul doyumunu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki: Umudun aracı rolünün incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130.

BÖLÜM 3

KANITA DAYALI SONUÇLAR VEREN KURAMLAR: BİLİŞSEL TERAPİ-BT (COGNİTİVE THERAPY-CT)

Makbule Kalı SOYER¹
YAZAR ADI-(METİN HAKARAR)¹

Giriş

HAYATI

Aaron T Beck

Aaron T Beck, Rusya'dan göçmen olarak gelen bir ailenin çocuğu olarak 1921 yılında Amerika'da doğmuştur. Musevi ve dindar bir ailenin beş çocuğundan sonuncusu olarak dünyaya gelmiş olan Beck, evli, dört çocuk ve sekiz torun sahibidir. Çocukluğu sıkıntılarla geçen Beck, okul yıllarında yaşadığı önemli bir rahatsızlığından dolayı eğitimine ara vermiş ancak, bu hastalığı yenmiş ve okulu yaşlıtlarından bir yıl önce bitirmiştir. Hayatı boyunca birtakım korkularla mücadele etmiştir (yaralanma korkusu, boğulma korkusu, sağlığı ile ilgili kaygılar ve topluluk önünde konuşma sıkıntısı gibi). Beck, bu kişisel sorunlarından başkalarını

¹Doç.Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, PDR Anabilim dalı, Orcid: 0000-0002-9031-5721

anlamada ve kuramını geliştirmede faydalanmıştır (Corey, 2008; Murdock, 2012).

Aaron T Beck ilk başta nörolojiye ilgi duysa da daha sonra psikiyatri ile ilgilenmeye başlamıştır. Beck, 1954 yılında Pennsylvania Üniversitesi Psikiyatri bölümünde göreve başlamıştır ve h lihazırda bu bölümün emekli profesörü unvanına sahiptir.

Beck, psikoterapinin en etkili ve ampirik olarak en geçerli yaklaşımlarından olan bilişsel terapinin öncüsüdür. Bilişsel terapi, ayrıca, dünyanın en kapsamlı depresyon kuramıdır. Beck, Freud’un depreyon kuramı üzerinde çalışmıştır ancak, çalışmaları sonucunda Freud’un motivasyon modelini benimsemiş ve depresyonu kendine dönük öfke olarak açıklamıştır. Bu kararın sonucunda Beck, psikiyatri dünyasında yıllarca tecrit ve reddedilmeye maruz kalmıştır. Bu araştırma sırasında Beck, bilişsel temelli bir depresyon kuramı geliştirmiştir. Depresyonda insanların bilişlerinin “*bilişsel bozukluklar*” adını verdiği *mantık hataları* ile dolu olduğunu fark etmiştir. Beck’e göre, olumsuz düşünceler bilinçaltında gizli yatan *işlevsel olmayan düşünce ve varsayımları* yansıtmaktadır. Bu düşünceler, durumsal olaylar tarafından harekete geçirildiğinde depresif şekilde ortaya çıkar. Beck, danışanların işlevsel olmayan düşüncelerini değiştirmede ve dolayısıyla birtakım psikiyatrik durumdan kurtulmada aktif bir rol oynayacağına inanmaktadır. Bilişsel terapinin kullanımı ve psikopatoloji alanlarında yaptĐı sürekli araştırmalar ona ABD’deki bilimsel çevrelerde itibar kazandırmıştır.

Beck’in  nc  araştırmaları, bilişsel terapinin depresyon üzerindeki etkinliğini artırmıştır. Bilişsel terapiyi depresyona, genel kaygı ve panik rahatsızlıklarına, alkolizm ve madde bağımlılığına, beslenme bozukluklarına, evlilik ve ilişki ile ilgili sorunlara ve kişilik bozukluklarına başarıyla uygulamıştır. Depresyon, intihar riski, kaygı, benlik saygısı ve kişiliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik birçok psikolojik test geliştirmiştir.

Bir araştırma ve eğitim merkezi olan Beck Enstitüsü'nün kurucusudur ve bu enstitünün yönetimi kızı Dr. Judith Beck tarafından yürütülmektedir. Bu enstitü aracılığı ile Beck, yüzlerce klinisyenin kişisel terapi yeteneklerini geliştirmeye odaklanmıştır.

KURAMA GENEL BAKIŞ

BT 'nin gelişimi, fenomenolojik yaklaşım (bireyin benliğini algılayış biçimi ve kişisel dünyası onun davranışlarının merkezini oluşturur), Kant'ın yapısal kuramı ve Freud'ün derinlik psikolojisi ile bilişsel psikolojideki modern gelişmelerden etkilenmiştir (Alford&Beck, 1997, 14-23). 1950'li yıllarda George Kelly davranış üzerinde inançların rolünü vurgulaması ile başlayan bilişsel model, takiben 1960'larda Mağda Arnold, Beck ve R.Lazarus davranış oluşmasında bilişe önem vermeleri ile bilişsel terapinin öncül uygulayıcıları olmuşlardır (Corsini, 1989).

Bilişsel terapinin kurucusu olduğuna inanılan Beck, 1956'dan önce bir çok diğer kuramcı gibi psikoanalitik terapi eğitimi almış ancak depresyonun tedavisinde psikoanalitik yaklaşımların etkili olmadığını (Glading, 2013, 233) ve bazı anomali niteliğinde fenomenler olduğunu (Alford&Beck, 1997, 13) fark etmiştir. Depresyonla ilgili çalışan Beck, araştırmalarının sonucunda Bilişsel terapi-BT (Beck, 1963, 1967) olarak bilinen bir yaklaşım geliştirmiştir. Depresyonlu hastalar üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda depresif hastaların onların belirli yaşam olayları ile ilgili yorumlarında olumsuz bir yanlılık içinde olduklarını ve bunun da bilişsel bozukluklara sebep olduğunu ortaya koymuştur (Corey, 2008, 333).

Beck (1996, 1999) 1960 ların sonunda geliştirilen bu kuramın gelişimini, 1990 öncesi *şematik olarak işlem yapma*

dönemi ve 1990 sonrası **modal** bakış açısı olmak üzere iki evrede gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Akt: (Murdock, 2012,315). Bilişsel terapi (her ne kadar Davranışçı Terapi, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi ve Meichenbaum'un bilişsel-davranışsal değişim kuramı ile benzer olduğu söylene de) işlev bozukluklarında ve bir müdahalede bulunurken bilişlerin oynadığı rolü vurgulayan bir dizi sistem için kullanılan genel bir isimdir (Murdock, 2012). Arnkoff&Glass (1995)'a göre bu yaklaşımlar genellikle Bilişsel-davranışçı terapi olarak da bilinmektedir ve akılcı-duygusal davranışçı terapi, problem çözme, kendi kendini eğitme ve başa çıkma becerileri yaklaşımlarını da kapsamaktadır (Akt:Murdock, 2012) . Dolayısıyla bilişsel terapi yaklaşımı bir kuram, bir stratejiler sistemi ve aynı zamanda bir seri teknik olarak kabul edilir (Beck & Weishaar, 2011, 276).

Bilişsel terapi, insanların yaşam olaylarına karşı bilişsel, duygulanımsal, motivasyonel ve davranışsal tepkilerini düzenleyen bir kişilik kuramı üzerinde yapılanmıştır. Bu tepkiler, insan evriminden ve kişisel öğrenme yaşantısından kaynak alır. Bilişsel sistem bireylerin algılama, yorumlama ve olayları anlamlandırma biçimleriyle ilgilenir. Bilişsel sistem, duygulanımsal, motivasyonel ve diğer psikolojik sistemlerle birlikte hareket ederek insanların fiziksel ve sosyal çevreye bir tepkide bulunarak bilgi sistemlerini oluşturmalarında rol alır. Bazen, tepkiler, yanlış algılamalar, yanlış yorumlamalar veya durumların kişiye has ve işlevsiz yorumlanması nedeniyle uyumsuzdur. Bilişsel terapinin amacı, bilişsel sistemi aktif hale getirerek bütün sistemlerde pozitif değişimi başlatarak bilgiyi işlemeyi uyumlu hale getirmektir (Alford&Beck, 1997; Beck & Weishaar, 2011, 276-284).

Kuram yaşantıların kavranış şekline dayanır. Kavrama ile ilgili bilgi süreçleri organizma için çok önemlidir. Her organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için çevreden gelen bilgiyi içine alan, onu

sentez eden ve bu sentezlemeye göre bir hareket planı geliştirebileceği işlevsel bir bilişsel örgütlenmeye sahip olması gerekmektedir. Eğer bu bilgiyi işleme süreçlerinde bir hata olursa belirtiler olarak kendini gösterir. Bu nedenle Beck, danışanların ayrıntılı bir şekilde ele alınıp kendi dünyalarını nasıl gördüğünü anlamayı, olumsuz düşünceleri belirleme ve ele almayı önemli görmüştür (Corey, 2008, 333; Murdock, 2012, 315) .

BİLİŞSEL TERAPİ KURAMININ VARSAYIMLARI

BT olumsuz düşünceleri ve uyumsuz inançları tanımayı ve değiştirmeyi vurgulayan içgörü odaklı bir terapidir. Bu nedenle, psikolojik bir yeniden eğitim modelidir (Corey, 2008, 311).

Weishaar (1993), bilişsel terapinin kuramsal varsayımlarını aşağıdaki gibi ele almaktadır (Akt: Corey, 2008) :

1. Kişilerin iç iletişimlerinin iç gözleme erişilebilir olduğu,
2. Danışanların inançlarının kişisel olarak büyük anlam taşıdığı,
3. Bu anlamların terapist tarafından öğretilmesi ve yorumlanması yerine danışan tarafından keşfedilebileceğidir.

BT'nin temel kuramı, bir duygusal olayın veya rahatsızlığın nedenini anlamak için bireyin üzücü olaya veya düşünce akışına tepkisinin bilişsel içeriği üzerinde odaklanmak gerektiğidir. Danışanın olaylara ne anlam verdiği, otomatik düşünceleri ve işlevsiz düşünceleri üzerinde çalışmak BT'nin temel işlevidir (Alford&Beck, 1997, 15). Amaç, merkezdeki şemalara ulaşmak için kendi otomatik düşüncelerini kullanarak danışanların düşünme şekillerini değiştirmek ve şemayı yeniden yapılandırma fikrini vermeye başlamaktır. Bu, danışanları inançlarını destekleyen kanıtları toplamaya ve tartmaya teşvik ederek yapılır (Corey, 2008, 311-315).

İNSANIN DOĞASINA BAKIŞI ve KİŞİLİK

BT insanın doğasını, genel anlamda nötr ve evrim süreci içinde doğaya uyum sağlayan organizmalar olarak görür. Bilişsel kuramda, hem dışsal, nesnel gerçeklik hem de içsel, öznel ve fenomenolojik gerçeklik kabul edilerek, insanı insan yapan kritik özelliğin yaşanan deneyimlere bir anlam verme olduğu vurgulanır (Corsini, 1989; Murdock, 2012, 319).

Beck ve Weishaar (2011, 284)'a göre her birey doğuştan kendine has kırılğanlıklar ve duyarlılığa yatkın olarak dünyaya gelir. Bu kırılğanlıklar kişilik yapısı ile ilgilidir. Beck ve Weishaar, kişiliğin doğuştan eğilimli oluş ile çevre etkileşimi sonucu biçimlendiğini vurgularlar. Yani, kişilik mizaç ve bilişsel şemalarla biçim alır. Böylece kişilik, çevre ile etkileşim sonucu gelişen kişilerarası stratejilerin veya temel şemaların yansıması olarak görülmektedir. Alford ve Beck (1997,25) kişiliğe, sosyal, motivasyonel, bilişsel-duygulanımsal süreçleri ifade etmek için spesifik örüntüleri ifade eden bir kavram olarak bakmaktadırlar. Beck ve arkadaşları (1990), kişiye özel ve kendine has yapıların veya şemaların düzenlediği bilişsel, duygulanımsal ve motivasyonel süreçlerin kişiliğin temel yapısını oluşturduğunu vurgulamaktadırlar (Akt:Alford ve Beck, 1997,25-26).

Bilişsel tanımda kişiliğin, temel sistemler olan motivasyon/davranış, biliş ve duyguya yönelik kişisel şematik süreçlerden oluştuğu vurgulanmaktadır. Bilişsel yaklaşım kişinin sosyal ve biyolojik çevreye uyumu, farklılaşması ve gelişimindeki karakteristik örüntüler üzerinde durur. Bu örüntüler, zaman ve durumlar karşısındaki davranışsal, duygusal ve bilişsel dengeyi açıklayan ve stabil organizasyonlarından oluşan şemalardır. Bu özelleşmiş şema sistemleri kişiliğin temel yapıları olarak kavramsallaştırılır. Beck (1996), bu temel sistemlerin kendine özgün alt organizasyonlarını *modlar* olarak tanımlanmaktadır. Modlar, aklın bakış açısını veya yapısını yansıtan içeriği oluştururlar.

Modlar, spesifik anılar, spesifik problemlerin çözümü için algoritmalar, imajların ve dilin spesifik olarak belli bir formda ifade edilmesine yönelik şemalardan oluşur. Özetle bu kuramda, insanın birbiri ile paralel tüm işlevlerinin görünüşü **mod** olarak görülür (Beck ve Weishaar, 2011). Ruhsal bozukluklar modlar tarafından koordine edilmiş uyumsuz sistemlerin aktifleşmesi olarak tanımlanır (Alford ve Beck, 1997,27; Beck & Weishaar, 2011, 276-284).

Bu kuramda, şemalar aracılığıyla anlam verme eğiliminin doğuştan olduğu düşünülmektedir ve bu kuram, insanların deneyimlerini nasıl algıladıkları ve yapılandırdıklarına (şemalar) göre duygulanım ve davranış şekillerinin belirlendiğini savunan kuramsal temele dayanır (Corey, 2008, 311). Yaşadığımız olumlu ve olumsuz deneyimlerin ölçüsüne dayalı olarak, kendimiz ve dünyaya ilişkin bakış açıları oluştururuz. Sürekli çok olumlu geribildirim alan bir çocuk, kendisi ve dünya ile ilgili olumlu bir grup şema yaratacaktır ve bu nedenle hatalı bilişsel süreçler geliştirmesi ihtimali de çok zayıf olacaktır (Murdock, 2012, 326). Tursi&Cochran (2006, 338)’a göre Beck, algılama ve deneyimin hem inceleme hem de içe dönük verileri içeren etkin süreçler olduğunu ileri sürmektedir. Dahası, bir insanın bir olayı nasıl algıladığı bilişiyle alakalıdır (bilişler ve görsel betimlemeler (Akt:Beck ve Weishaar, 2011)).

SAĞLIKLILIK ve İŞLEVSİZLİK

Kovacs & Beck (1978, 528)’e göre bilişsel bakışta dengeli birey, mantıklı düşünen ve rasyonel olarak problemleri çözen bir insan olduğu varsayımına dayanır (Akt: Murdock, 2012, 327). Murdock (2012, 327)’a göre BT kuramcıları, sağlıklı psikolojik fonksiyonun ne olduğunda pek fazla söz etmemelerine rağmen, BT’nin sağlıklılık ile ilgili görüşünün bireyin hayatta kalma, üreme, sosyalleşme amaçlarını karşılamak üzere bilgileri işlemesi ile ilgili

olduğu üzerinde durulmaktadır. Buradan da, sağlıklı bireylerin birincil mod süreçlerine çok ihtiyaç duymadıkları ve çok fazla çarpıtılmış düşünceye sahip olmadıkları sonucuna varılabileceği görülmektedir. Sürecin yapıcı modları daha çok ön plandadır ve birey, şematik süreci yürütmek için bilinçli kontrol sistemini kullanabilmektedir. Ayrıca, sağlıklı birey büyük bir ihtimalle oldukça iyi problem çözme becerilerine sahiptir.

BT kuramında işlevsizlik olarak tanımlanan psikolojik sıkıntılar, doğuştan gelen, biyolojik, gelişimsel ve çevresel olmak üzere birçok faktörün birbirleriyle etkileşiminden kaynaklanır ve bu nedenle psikolojik problemlerin tek bir nedeni yoktur. Ancak, bilindiği üzere BT kuramının odak noktası biliştir (Corsini, 1989; Alford&Beck, 1997, 12). Bu kurama göre, her birey doğumsal olarak bilişsel olarak kendine has kırılganlıklar ve duyarlılıklar setine sahiptir. Bu kırılganlıklar kişilik yapısı ile ilişkilidir (Alford&Beck, 1997). İnsanın bir olayı nasıl algıladığı bilişle alakalıdır. BT psikolojik problemlerin hatalı düşünme, yetersiz veya yanlış bilgiye dayanarak yanlış çıkarımlar yapma ve düşünle gerçeği birbirinden ayıramama gibi işlevsel olmayan şemalardan (bilişsel çarpıtmalardan/inançlardan/mantık hatalarından /hatalı düşüncelerden) kaynaklandığını öngörür (Beck, Freeman, & Davis, 2004; Corey, 2008). Bu nedenle, bozuk davranış bozuk düşünceden doğar. Eğer inançlar değişmezse, kişinin davranışları ve belirtilerinde hiçbir iyileşme yok demektir. Eğer inançlar yani bozuk bilişsel set değişirse, davranış ve belirtiler de değişir. BT de işlevsel olmayan inançlar mantık dışı oldukları için değil, normal bilişsel işlem sürecine müdahale ettikleri için problem olarak görülür (Corey, 2008; Beck ve Weishaar, 2011; Murdock, 2012, 327).

Beck ve diğ.(1979), Beck ve Weishaar, (2000) ve Dattilio, Freeman, (1992) Beck (1976) BT kuramında, stresli olaylar karşısındaki sistematik hatalar *bilişsel çarpıtmalar* olarak adlandırılır (akt: Corey, 2008; Akt:Murdock, 2012, 328-329; ve

Beck ve Weishaar, 2011, 285). Beck (1967) bilişsel çarpıtmaları aşağıdaki gibi ele almıştır;

1. Keyfi çıkarımlar (Arbitrary inferences)

Destekleyici ve ilgili kanıtlar olmadan sonuçlar çıkarma kastedilir. Bu facialaştırmayı, diğer bir ifade ile, çoğu durumdan en kötü ve kesin senaryo ve sonuçları düşünmeyi de içerir. Gelecek bir felaket olarak görülür, diğer olası sonuçlar hiçbir şekilde dikkate alınmaz.

2. Seçici soyutlama (selective abstraction)

Bir olayın köşede kalmış bir ayrıntısına dayanarak sonuçlar çıkarmaktır. Bu süreçte diğer bilgiler göz ardı edilir ve toplam içeriğin önemi yitirilir. Buradaki varsayım, dikkate alınması gereken olayların başarısızlık ve yoksunluk ile ilgili olanlar olduğudur. Üniversite sınavına hazırlanan bir gencin başarısını, çözümünde başarılı olduğu derslerle değil başarısız olduğu derslerle ölçmesi durumu buna örnek olabilir.

3. Aşırı genelleme (overgeneralization)

Tek bir olaya dayanarak genel inançlar oluşturma ve bunları farklı olay ve durumlarda uygunsuzca uygulamaktır. Tek bir olaydan büyük ve olumsuz bir sonuç çıkarma. Fizik dersinden düşük puan olan bir öğrencinin fizik dersini başaramayacağı sonucuna varması ve hatta bunu daha sonra fen derslerinde başarılı olamayacağı şeklinde genellenmiş bir sonuca varması gibi.

4. Abartma, küçültme (Magnification and Minimization)

Bir durum veya olaya hak ettiğinden daha fazla veya daha az değer vermektir. Burada genellikle olumsuz bilgi öne çıkarılıp büyütülür, olumlu bilgi göz ardı edilir ve ya önemsiz olarak ele alınır. Bir insanın işinde gösterdiği başarıları küçültmesi veya göz ardı etmesi buna karşın yaptığı bir hatayı çok abartıp kendisi ve performansı hakkında aşırı kaygı yaşaması gibi.

5. Kişiselleştirme (Personalization)

Aslında bir ilişki kurmak için bir neden olmadığı halde bireylerin kendileri dışında gelişen olayları kendileriyle ilişkilendirme eğiliminde olmalarıdır. Herhangi bir toplantıda karşılaşan ve birbirini ile yakın sohbet etmiş bir kadın ve erkek düşünelim. Erkek daha sonra görüşmek üzere kadının telefon numarasını istemiştir ancak aradan bir süre geçmesine karşın kadını aramamıştır. Böyle bir durumda kadının hala aranılmamış olmayı fiziksel çekiciliğinin kötü olmasına bağlaması ve belki de hiçbir zaman aramayacak diye düşünmesi örnek olarak verilebilir.

6. Etiketleme ve yanlış etiketleme (Labeling and Mislabeling)

Bir kişinin kimliğini o kişinin geçmişteki kusurları ve hatalarına göre tanımlamak ve diğerlerinin de böyle tanımlamasına izin vermektir.

7. Kutuplaşmış düşünce (Polarized thinking) (Corey, 2008), ikili düşünce (dichotomous thinking, Beck & Weisman, 2011).

Deneyimleri ya hep başarılı ya da hep başarısız şeklinde iki aşırı uçta değerlendirme.

Her şeyi “ya hep ya hiç” şeklinde düşünmeye veya yorumlamaya veya yaşantıları “ya öyle ya da böyle” şeklinde sınıflamaya denir. Bu kutuplaşmış düşünme sisteminde olaylar “siyah” veya “beyaz” olarak etiketlenir.

8. –meli-malı ve gereklilik ifadeleri (have to, must)

Yaşamın kesin kuralları olduğu ve bu kurallar yerine getirilmezse bir felakete yol açacağını düşünme. Her zaman başarılı olmalıyım, iyi bir evlat olmak için ... şöyle davranmalıyım-...davranmam gerekir gibi düşünceler örnek olarak verilebilir.

9. Tünel bakış ve olumluyu elimine etme (tunnel vision)

Kasıtlı bir şekilde olumsuzluklara odaklanması tünel bakış olarak tanımlanırken buna karşın, iyi ve olumlu şeyleri göz ardı etme, olumlu şeyleri saymama düşüncesini taşıma.

10. Duygusal yatırım yapma

Bir düşünceye yapılan duygusal yatırım nedeniyle, farklı görüşleri göz ardı ederek bunun doğru olduğunu sanmaktır. Örneğin “ben kamburum ve yeni ve eski tanıdığım her kişi kamburumu fark edeceğinden beni beğenmesi olanaksız” diye düşünen ve buna inanmış olan bir kişinin fiziksel görünüşün bir insanı değerlendirmede en son sırada hatta önemsiz olduğunu söyleyen kişilere inanmaması, onların fikirlerini göz ardı etmesi söylenebilir.

11. Zihin okuma (mine read)

Diğerlerinin kendisi hakkında ne düşündüklerinin kesinlikle kendisi tarafından bilindiğine inanmaktır.

Beck, danışanların duygusal tepkisine yol açan otomatik düşüncelerin bilişsel bozukluk dediği kişiselleştirilmiş haliyle ilgilenmiştir. Beck, duygusal sorunları olan insanların objektif gerçekliği kendinden hoşlanmamaya doğru yönlendiren belirli “*mantık hataları*” yapma eğiliminde olduklarını belirtir ve bu durumun bilişsel bozukluklara (bilişsel hatalar/bilişsel çarpıtmalar/hatalı düşünceler) yol açtığını belirtir ((Alford&Beck, 1997,15 ; Corey, 2008, 311).

Beck çeşitli psikolojik bozukluklara özgü düşünce ve algılama biçimlerinin olduğunu belirterek bu durumu *bilişsel özgünlük prensibi* olarak adlandırmaktadır (Murdock, 2012, 328) BT de işlevsel olmayan inançlar mantık dışı oldukları için değil, normal bilişsel işlem sürecine müdahale ettikleri için problem olarak görülür (Alford&Beck, 1997, 16). Beck kuramını geliştirirken başlangıçta depresyona odaklandığı için depresyondaki kişilerin kendisi (self), gelecek (goals) ve çevresel bağlamda deneyimler/dünya

(experiences) ile ilgili olumsuz düşüncelerini ifade eden “*bilişsel üçlü*” (cognitive triad) kavramından söz etmiştir. Bununla beraber Beck, her klinik sendromun belirgin belirtilerinin bu bilişsel üçlünden biri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, öfke ve paranoid bozuklukta kendilik algısı başkaları tarafından kötü davranıldığı ve istismar edildiği yönünde, dünya adaletsiz ve onun düşüncelerine karşı diye algılanmaktadır (Alford&Beck, 1997, 16; Murdock, 2012, 328). Beck (1996) kuramın gözden geçirilmesi çalışmalarında, psikolojik bozukluğun kaynağını aşırı derecede aktif olan birincil (temel) mod olarak değiştirmiştir. İnsanlar birincil modlara uygun ilk şemalarla (protoşemalar) dünyaya gelir. Şemalar aktif veya durağan olabilirler. Şemalar durağan olduklarında hiçbir bilişsel sürece katılmazlar, aktifleştiklerinde ise başlangıçtan sonuca kadar bilişsel sürece katılırlar. BT’de şemaların ve modların aktifleşmesi ve davranışa yansması esas çalışma konusudur. Ruhsal bozuklukların altında yatan temel şey, işlevsel olmayan şemalardır. Daha fazla idiyosintratik (idiosyncratic-kendine has, şahsına münhasır), işlevsel olmayan şemalar ne kadar artarsa gerçeğe uyum-oryantasyon o kadar azalır. Örneğin; depresyonda mod, kendini inkar teması etrafında organize olur (Beck, Freeman, & Davis, 2004, 20). Yapılan çalışmalar bunu destekler niteliktedir (Odacı, 2007; Hamidi ve Hosseini , 2010).

KURAMA ÖZGÜ KAVRAMLAR

BİLİŞSEL MODEL

Bilişsel modelden temel alan bu kuram, insanların deneyimlerini nasıl algıladıkları ve yapılandırdıklarına göre duygulanım ve davranış şekillerinin belirlendiğini savunan kuramsal temele dayanır (Corey, 2008, 311; van der Kolk, 1996, 279-291). Alford ve Beck (1997, 21) davranışlara bilişsel açıdan bakıldığında, en önemlisinin insanların “düşünebilme” yeteneğinin belirgin bir

olgu olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre bu modelde “*biliş*” denildiğinde hem düşünme süreci hem de içeriğinin ne olduğu ya da nasıl düşündüğümüz ve ne düşündüğümüzden söz edilmektedir. Algılar ve deneyimler iç gözlemle ve kontrollü bir şekilde ulaşılan bilgileri içeren aktif süreçlerdir. Bir insanın nasıl hissedeceği ve nasıl davranacağı onun deneyimi nasıl yapılandığına bağlıdır. Bilişsel terapi sadece gerçeğin nasıl yapılandırıldığı ile ilgilenmez, aynı zamanda normal ya da anormal spesifik duygusal tepkileri içeren spesifik bilişsel yapıların olduğu varsayımına dayanır (Alford ve Beck, 1997, 23). Beck (1967, 1976) bilişin derin bilişsel şemalardan daha yüzeysel olan otomatik düşünceler şeklinde yayılan hiyerarşik bir sistemde var olduğunu önermektedir. BT’de biliş, üç seviyede ele alınır; a) Biliş öncesi, otomatik düzey, b) bilinçli düzey, c) gerçekçi, mantıklı uyumlu düşünceleri içeren metakognitif düzey. Her üç düzeyin de yararlı işlevi vardır ancak, psikoterapide üzerinde çalışılacak düzey bilinçli düzeydir (Alford&Beck, 1997, 16).

ŞEMALAR

Temel bilişsel işleme yapıları olan şemalar, bireyin çevreye uyumunu sağlar ve sistem ve modlardan oluşur (Alford&Beck, 1997, 16). Birbirine kenetlenmiş ve birbiri ile bağlantılı olan sistemler (şemalar) uyarıcının alınmasından davranışın ortaya çıkması noktasına kadar zincirleme süren işlemlerden sorumludurlar. Çevresel uyarıcı ve uyumlu tepkinin oluşumunun bütünleşmesi, iyi organize edilmiş, birbirine bağlı sistemlerin özelleşmiş içsel yapılarına bağlıdır. Bağımsız, ancak ilişkili olan bu sistemler bellek, biliş, duygulanım, motivasyon, eylem ve kontrolü içerirler (Beck, Freeman ve Davis, 2004).

Şemalar işlevlerine ve aynı zamanda içeriklerine göre düzenlenirler. Farklı tipteki şemaların farklı işlevleri vardır. Örneğin; bilişsel şemalar soyutlama, yorumlama ve hatırlamak ile ilgilidir; duygulanım şemaları duygulardan sorumludur; motivasyon şemaları dilek ve beklentilerle uğraşır; işlemsel şemalar eylemi hazırlar ve

kontrol şemaları kendini gözleme ve eylemlere yönelme veya onları bastırmayı içerir. Bazı alt sistemlerden oluşmuş bilişsel şemalar kendini değerlendirme ile ilgili, diğer bazıları ise diğer insanları değerlendirme ile ilgilidir. Diğer bazı alt sistem şemalar hem semantik, hem epizodik anıların depolanması ve yeniden hatırlanmasından sorumludurlar. Diğer bazı alt sistemler ise, gelecekteki beklentileri, öngörülerini ve değişik çeşitlilikteki uzun süreli gelecek tahminlerini sağlayıcı durumları hazırlamaktan sorumludurlar (Beck, 1967, 1976; Beck, Freeman ve Davis, 2004, 28; Calvete, Orue, & Hankin, 2013).

İnsanların kendileri ve diğerleri hakkındaki verileri işlemeleri onların inançları (şemalar) ve diğer bilişsel yapı parçalarından etkilenir. Eğer biz kişinin tutumlarını duygularını ve davranışlarını iyi incelersek kişinin yapısını, fonksiyonunu ve işleyişini daha iyi anlayabiliriz. Örneğin; tanımadığı insanlardan oluşan bir gruba katılan bir kişi “geri zekâlı gibi görüneceğim” diye düşünüp geri durabilir, bir başkası “onları eğlendirebilirim” diye düşünebilir, üçüncü bir kişi de “onlar dost değiller ve beni kendilerine uydurmaya çalışabilirler” diye düşünerek tetikte olabilir. Bu farklılık, o kişilerin temel inançları (şemaları) arasındaki farklı yapıları gösterir. Temel inançlar sırasıyla “ben kırılabilirim çünkü yeni ortamlarda çok beceriksizim” “ben bütün insanları eğlendiriyorum” “ben kırılabilirim çünkü insanlar güvenilir değiller” şeklindedir. Özetle, bu insanların diğer insanlarla ilgili işlevsel olmayan tutum ve davranışları aşırı genellenmiş, esnetilemez, mecburi ve değişime dirençlidir (Beck, Freeman ve Davis, 2004, 20-25).

İNANÇLAR

İnançlar şemanın önemli bileşenidir ve bilişsel terapide bunlara odaklanılması kritik önem taşır. Judith Beck (1995, 2005) BT’de önemli olan iki tür bilişi ayırt etmiştir. *Temel inançlar* (varsayımlar) ile roller ve tutumlar. Şemalarımız, bizim temel

inançlarımızı içerir ki; bunlar bizim sahip olduğumuz en temel inançlardır ve bunları değiştirmenin de oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Bu inançlar, genellikle aşırı genellemelerden oluşur ve kesin olma eğilimindedir, genellikle de kişinin kendisine yöneliktir. Roller ve tutumlar *ara inançlar* olarak da tanımlanır ve bunlar temel inançlar ile otomatik düşünceler arasında bir yerde yer alırlar. Ara inançlar, “koşullu inançlar”, “-meli, -malı” tarzı ve gereklilik bildiren inançları da kapsamaktadır. Ara inançlarımız bizim deneyimimize anlam vermemize yardımcı olur (Akt:Murdock, 2012, 323).

İnsanların kendileri ve diğerleri hakkındaki verileri işlemeleri, onların inançları ve diğer bilişsel yapı parçalarından etkilenir. Koşullu inançlara bir örnek verecek olursak; İki sevgili düşünelim. Kadın bir odada sevgilisi diğer odada ve erkek bir şeylere kızmış bağırarak söyleniyor olsun. Bu şartlardaki kadında bilişsel parça-inanç şöyle çalışır “eğer yakın ilişkide olduğum biri bağırıyorsa, bana kızgındır” bu şekildeki inanç temel şemaların (ben sevilmeyen biriyim” tersine şartlı bir şemadır (eğer.....sonra). Bu kadının temel inançları çok güçlü olduğu için muhtemelen hiyerarşik olarak şöyle gidecektir: “eğer bir sevgili kızmışsa, beni terk edecektir” daha sonra daha fazla genelleyerek “eğer insanlar beni reddederse tamamen yapayalnız kalacağım” , “yapayalnız olmak bir felaket olacak” şeklinde işleyecektir (Beck, Freeman, & Davis, 2004, 25-27). Bu koşullu inanç ve onun yeni inançlar geliştirmesine doğru işleyişi, bilişsel psikolojide yeni bir kavram olan “*ileri besleme* (feedforward)” (Mahoney, 1984) kavramını gündeme getirmektedir (Akt: Beck, Freeman, & Davis, 2004, S.27).

OTOMATİK DÜŞÜNCELER

Beck, otomatik düşünceleri “çok daha belirgin bir düşünce akışı ile birlikte aynı zamanda gözlenen bir düşünce selidir” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Murdock, 2012, 329). Beck (1964) otomatik düşünceleri, psikolojik anlamda sağlıklı veya bir takım psikolojik sorunu olan her insanın sahip olduğu ancak, çok az miktarının farkında olunduğu bazen de tamamen bilinçli olunan düşünceler olarak tanımlamaktadır (Alford & Beck, 1997, 21). Beck (1976)’e göre, otomatik düşüncelerin içeriği, işlevsel ya da can sıkıcı olabilir, ancak her iki durumda da düşüncenin sahibi olan kişi için mantıklı olarak kabul edilme eğilimindedir. Beck (1967)’e göre işlevlerine göre düzenlenmiş şemalar, daha sonraki oluşmakta olan durumların yorumlanması, daha önce depolanmış olan bilgilerin yeniden düzenlenmesi gibi durumlardaki bilişsel süreçlere rehberlik etmekte ve sonunda otomatik düşünceler olarak ortaya çıkmaktadır.

J.S.Beck (1995) otomatik düşüncelerin, anlık olarak ortaya çıkan ve bir değerlendirmeyi içeren ifadeler ya da imajlar olduğunu, bizim farkında olduğumuz düşüncelerimizle birlikte aynı anda görüldüğünü belirtir. O’na göre otomatik düşüncelerimiz, uzun bir cümle formundan daha çok kısaltılmış bir şekilde açığa çıkma eğilimindedir ve çoğunlukla da aniden belirirler. Kişi (hasta) bu aniden beliren düşüncenin kendisinden daha çok bu düşüncenin bir sonucu olarak hissettiği duygusunun farkındadır. Kişinin otomatik düşüncesinin içeriği ile hissettiği duygu arasında mantıklı bir bağlantı bulunmaktadır (Murdock, (2012). Örneğin üniversite sınavına hazırlanan bir öğrencinin düşüncelerinden örnek verecek olursak; “*eğer bu çalışmalar yeterli olmaz ve istediğim puanı alamazsam, ne yaparım?*” şeklinde düşünen bir öğrenci kaygı yaşar, farkında olduğu durum kaygısıdır, oysa otomatik düşüncesi “mahvolurum” şeklindedir. Otomatik düşünceler genellikle “kısaltılmış bir form” şeklinde, kısa süreli ve alışkanlık halinde ifade edilen, sözel ve/veya görsel nitelikteki düşüncelerdir. Otomatik düşünceler kısaltılmış formda olmasına rağmen, danışma sürecinde

terapist ya da normal hayatta bir başka kişi bu düşünçenin ne anlama geldiğini sorduğunda otomatik düşünceyi sergileyen kişi bunu kolayca açıklayabilir (Murdock, 2012). Örneğin; bir öğrenci yeni başlayacak ders için gerekli defter ve kitapları çıkarmak için çantasını karıştırırken “*Eyvah, Allah kahretsin*” şeklinde bir ifadede bulunmuş olsun. Kısa olarak ifade edilen bu düşünçenin ne anlama geldiği sorulduğunda öğrenci bunu açıklayabilir; “*kitabımı/defterimi evde unutmuşum ve şimdi öğretmen defter kontrolü yaparsa defterimi gösteremeyeceğim, kötü not alacağım*” gibi, ve ya biz, bunu duyan kişiler, bunun ne anlama geldiğini açıklayabiliriz.

J.S.Beck (1995)’e göre otomatik düşünceler aslında bizim temel ve ara inançlarımızın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve otomatik düşünceler temel ve ara inançlarımıza göre daha kolay değiştirilebilir (Akt. Murdock, 2012, 323).

Judith Beck (1995) otomatik düşünceleri geçerlilik ve işlevsellikleri bakımından üç şekilde değerlendirmektedir (Akt: Murdock, 2012, 323);

1. Aksini gösteren objektif kanıtlar olmasına rağmen, nesnel kanıtlara ters düşen çarpıtılmış olarak zihinde geçen düşünce tipi, (örneğin; solunumu akciğerlerin gerçekleştirdiğini bilen bir hastanın fizik muayenesinde doktorunun “sen karın solunumu yapıyorsun” demesi sonucunda “benim akciğerlerim çalışmıyor” düşüncesini taşıması), ve ya “ben asla hiçbir şeyi doğru yapamam” gibi düşünceler otomatik düşüncelere örnek olarak verilebilir. Otomatik düşüncelerin çoğu bu türdendir.
2. Kendisi doğru ancak, kişinin çıkardığı sonuç bakımından çarpıtılmış düşünce tipi, (örneğin; annemin istediklerini yerine getirmedim (gerçek bir durum ve gerçek bir düşünce), o halde ben kötü bir evladım (çıkarılan sonuç çarpıtılmış) şeklinde işleyen düşünce tipidir.

3. Kendisi doğru, ancak işlevi olmayan düşünce tipi. Bu (Örneğin; yarın sınav var ve öğrencinin hazırlık yapması gereken çok konu var. Böyle bir durumda öğrencinin “konuları bitirmek saatlerimi alacak, gece geç saatlere kadar yatmayacağım” düşüncesi doğrudur ancak işlevsel değildir). Bu tür düşünceler, ya belli bir işi yapmak için isteksizlik göstermeye ya da kaygının artmasına katkıda bulunur; böylece neye odaklanılacağı konusunda ve konsantrasyonun sağlanmasında bir sorun ortaya çıkar.

Beck ve Weishaar (2011)’a göre, bireyler bir durumu önemli gördükleri, ilgilerine yönelik tehdit olarak algıladıklarında psikolojik stres yaşarlar. Böyle zamanlarda olayları algılamaları ve yorumlamaları oldukça seçici, kişiye özel ve kalıplaşmıştır. Bu durum, normal bilişsel eylemde işlevsel bozulma ile sonuçlanır. Bu durumda anımsama, soyutlama ve o olaya has kişiselleştirilmiş (şahsına münhasır düşünce) düşünceyi devre dışı bırakma yeteneğinde azalma olur. Bu nedenle otomatik düşünceler ve olaylar karşısında kişiselleştirilmiş düşünceler bu kuramda çok önemli görülmektedir.

MODLAR

Kişiliğin organizasyonundaki temel yapılar, belli bir -hatta benzer bir- şekilde çalışan farklı türdeki şemaların ardı arkasına çalışması şeklinde işlemektedir. Beck, algıdan davranışa doğru geçen süreçte bilişsel, duygusal, motivasyonel ve eylemsel şema ağlarını mod (tarz) olarak tanımlamaktadır (Beck, Freeman ve Davis, 2004, 30). Örneğin tehlikeli bir duruma maruz kalındığında *tehlike şeması* aktifleşir ve bilgiyi işlemeye başlar. Bundan sonra zincirleme bir şekilde *duygusal, motivasyonel, eylemsel ve kontrol şemaları* etkinleşir. Kişi durumu tehlikeli olarak yorumlar (bilişsel şema), kaygılanır (duygulanımsal şema), uzaklaşmak ister (motivasyonel şema) ve uzaklaşmak üzere harekete geçer (eylem şeması). Eğer, kişi uzaklaşmanın ters bir etki yapacağı yargısına

varırsa, bu uyarıyı baskılar (kontrol şeması) Beck, Freeman ve Davis, 2004, 30).

Modsal bilgi işleme, büyük ölçüde otomatiktir ve çoğu geneldir, yani şemalardan kaynaklanmaktadır. Modlar da aynen şemalar gibi ya aktiftirler ya durağandır; bunlar harekete geçtiklerinde, davranışları daha çok otomatik bir şekilde yönetme eğilimindedirler. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi bilinçli bir kontrol sistemi (kontrol şeması), modsal olarak işlem yapmanın önüne geçebilir. Dolayısıyla her uyarana cevap vermeyiz. Kontrol sistemi eylem sistemine bağlı olarak çalışarak uyanları bastırma, düzenleme veya hafifletecek şekilde çalışır. Bu sistem, çoğu gerçekçi ve uyumlu inançlardan oluşur. Uyanlar “*isteklerden*” oluştuğu halde, inançlar “*yapılacaklar*” ve “*yapılmayacaklar*”dan oluşur. Örneğin “senden daha güçlü ve ya daha zayıf olanlara vurmak hatalıdır”, “toplum önünde ağlamamalısn” gibi inançlar otomatik olarak “vurma”, “ağlama” gibi komutlara dönüşür ve bu baskılama *arzuladıklarımızı-istediklerimizi* belirtmekte karşı güç olarak yer alır. Kontrol sistemi, bizim kişisel amaçlarımıza ve değerlerimize dayalı olarak, kasıtlı davranışlarımızdan ve bilinç ötemizden sorumludur. Mantıksal çıkarımda bulunmak, uzun vadeli plan yapmak da bilinçli kontrol sistemimizin ürünleridir (Beck, Freeman ve Davis, 2004, 30; Clark&Beck, 2010; Murdock, 2012, 324).

Beck ve Clark (1997), BT’de birincil (temel), yapıcı (geliştirici) ve minör (ikincil) şeklinde üç temel mod katagorisi önermektedirler:

Birincil modlar; hayatta kalma, üreme ve sosyallik gibi evrimsel amaçları karşılamak üzere işlem yapmak ve işlevsel olmak için temel bir göreve sahiptir. Bunlar hayatta kalabilmek için öylesine temel bir öneme sahiptirler ki, bunun için hızlı ve otomatik bir şekilde faaliyete geçerler (Akt: Murdock, 2012, 324-325). Beck ve Clark (1999), tehdit, kaybetme veya yoksunluk, mağdurluk ve

kendini geliştirme şeklinde dört birincil mod tanımlamışlardır. Bu modlardan ilk üçü organizmanın yaşamını sürdürülebilmesi için onu tehlikelere karşı korumak üzere gelişmiştir (Akt:Clark ve Beck, 2010, 6-8). İlk üç modun aksine, kendini geliştirme modu, bireyin hayatta kalmasını ve adaptasyonunu artırmaya yaramaktadır. Beck (1996), birincil modların insanın hayatta kalmasını arttırmaya hizmet ettiği için doğası gereği işlevsel olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, bazı durumlarda bu modların abartılmış olduğu ve işlevselliğini kaybettiğini vurgulanmaktadır (Akt: Murdock, 2012, 324-325).

Beck ve Clark (1999), ikinci tür modları yapıcı, geliştirici modlar olarak adlandırmaktadırlar. Bu modlar, esasen yaşam deneyimleri aracılığıyla oluşurlar ve kişinin sahip olduğu yaşam kaynaklarına ulaşılabilirliğini artırmaya yararlar. Bunlar; a) yakınlaşma (samimiyet kurma) kapasitesi, b) kişisel yeterlilik, c) yaratıcılık ve d) bağımsızlık gibi uyum sağlayıcı özellikteki olumlu duygulara ilişkindirler (Akt: Murdock, 2012, 325).

Minör modlar ise, diğer modlardan daha çok bilincin kontrolü altında olma eğilimindedirler. Bunlar, olaylara çok dar bir şekilde odaklanma eğilimindedirler ve bizim okuma, yazma, sosyal etkileşim ve atletik ya da eğlence aktiviteleri gibi günlük aktivitelerimizde yer alırlar (Akt: Murdock, 2012, 325).

KURAMIN GÜÇLÜ YANLARI VE KATKILAR

BT, depresyon ve farklı kaygı durumlarında etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, farklı kültürel düzenlemede geçerlidir ve yaygın olarak kullanılmaktadır. BT, belirti odaklı ve kanıta dayalı bir terapidir ve farklı geçmişi olan danışanlar için etkililiği kanıtlanmıştır. BT alana birçok psikometrik ölçüm aracı kazandırmıştır (van der Kolk, 1996; Gladding, 2013).

KURAMIN SINIRLILIKLARI

Danışanlar üzerinde onları biçimlendirme gibi bir etkisi vardır, temelde terapi yapılandırılmış olarak işler bu nedenle katılımın daha fazla olmasını tercih eden danışmanlar için uygun değildir. BT, temel olarak doğasında bilişseldir ve genellikle entelektüel olarak sınırlı veya değişmeye hevesi olmayan kişiler için en iyi yaklaşım tarzı değildir. BT, çaba gerektirir. Danışanların yanı sıra klinisyenler de etkin ve yenilikçi olmalıdır. Yaklaşım, dışarıdan algılandığından daha karmaşıktır ve terapistin çok iyi yapılandırılmış ön hazırlıkları yapması ve teknikleri işler hale getirmede etkin ve yetkin olması beklenmektedir (Gladding, 2013).

KAYNAKÇA

1. Alford, B.A., Beck, A.T. (1997). *The Integrative Power of Cognitive Therapy*. London: Guilford Press.
2. Beck, A. (1967). *Depression: causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
3. Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Int. Univ. Press.
4. Beck, A.T. & Weishaar, (1989). Cognitive Therapy. In Corsini, R.J. Wedding, D. (EDİ). *Current psychotherapies*. Fourth edition. Illinois:F.E. Peacock publishers, inc.
5. Beck, A.T. &Weishaar, M.E. (2011). Cognitive therapy. (in Corsini, R.J. ve Wedding, D. *Curent psychotherapies* (ninth edi.). Belmont:Nelson Educational Ltd.
6. Beck, A. T., Freeman, A. &Davis, D.D. (2004). *Cognitive therapy of personality Disorders*. (Second EDİ.), NewYork:Guilford Press.

7. Calvete, E. Ve Connor-Smith, J.K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms:A cross-cultural comparison of american and spanish students. *Cognitive therapy and research*, 29,201-217.
8. Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B.L. (2013). Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts, *Journal of Anxiety Disorders*, 27 , 278– 288.
9. Clark, D.A. & Beck, A.T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorder: Science and Practice*. London: Guilford press.
10. Corey, G. (2008). Bilişsel davranışçı terapi, bölüm 10, 311-320. *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları*, içinde (ev: Tuncay Ergene). Ankara:Mentis yayınları.
11. Corey, G. (2004).
12. Corsini, R.J (1989). İntroduction. İn Corsini, R.J. Wedding, D. (EDİ). *Current psychotherapies*. Fourth edition. İllinois:F.E. Peacock publishers, inc.
13. Hamidi, F. ve Hosseini, Z.M. (2010). The Relationship between Irrational Beliefs and Social, Emotional and Educational djustment among Junior Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5,1531–1536
14. Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma:Kapsamlı Bir Meslek*, 6.basım (ev:N. Voltan-Acar), Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
15. Murdock, 2012

16. Haaga, D.A., Dyck, M.J.&Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin*, 110:2,215-236.
17. van der Kolk, B.A. (1996). Trauma and memory, in *Traumatic stres; the effects of overwhelming experinces*, chapter 12 (edi: B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane and L. Weissaeath).London:Guilford Press.
18. Odacı, H. (2007). Submissive behaviors and outamatic negative thoughts among adolescent boys and girls:A study with a Turkish sample. *Social Behavior and personality*, 35:8, 1021-1026.
19. Şirin, H. Ve Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim online*, 12:2, 585-596.
20. O'Conner, L.E., Berry, J.W. &Gilbert, p. (2002). Guilt, fear, submission and empathy in depression. *Journal Of Affective Disorder*, 71, 19-27.

BÖLÜM 4

KADIN, ŞİDDET VE BAĞIMLILIK: İLİŞKİSEL BİR DÖNGÜNÜN DİSİPLİNLERARASI ANALİZİ

1. Özge SAKARYA ÇINKI¹

Giriş

Son yıllarda “kadın, şiddet ve bağımlılık” küresel boyutta gündemi en çok meşgul eden konular arasında yer almaktadır. Bu üç olgu arasında sessiz ve döngüsel bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki basit bir nedensellikten öte birbirini besleyen ve gittikçe birbiri üzerindeki etkisi artan bir mekanizmada ilerlemektedir.

Kadına yönelik şiddet kavramı dünya genelinde en çok konuşulan ve mücadele verilen şiddet türleri arasında yer almaktadır. Kadınlar özellikle fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddetin oransal olarak daha fazla hedefi olmaktadır. Bu durumun kadınlar üzerinde fiziksel, duygusal ve davranışsal pek çok etkisi vardır. Örneğin; fiziksel şiddet gören kadın bunun izlerini hem bedeninde taşır hem de duygusal olarak kendini savunmasız ve güçsüz hissetmekte, çaresizlik yaşamakta ve özgüvenini kaybetmektedir. Sığınacağı ya birilerini arar ya da onu bu durumdan anlık bile olsa kurtaracak bir

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Simav Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Orcid: 0000-0003-0035-0302)

şeyleri. Yapılan çalışmalarda madde kullanım bozuklukları, alkol bağımlılığı ve diğer bağımlılık davranışlarının kadınlarda artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Kadınları erkeklere göre madde kullanımından koruyan aile ve toplumsal denetim gibi sosyal mekanizmaları günümüzde etkisini yitirmesiyle genç kadınlarda kullanımın artışı da görülmektedir (akt. Atlam, Demirtaş, Kaylı & Kırılı, 2023).

Bağımlılık ve şiddet arasında, sosyal dinamiklerle beslenen ve basit bir neden-sonuç ilişkisinden ziyade karşılıklı pekiştirme ve yeniden üretmeyi içeren döngüsel bir ilişki vardır. Toplumun tamamını ilgilendiren bu iki olgu tek bir disiplinden ziyade disiplinlerarası bir mücadele ve sosyal denetim mekanizmalarının güçlendirilmesini gerektirmektedir.

2. Kadınlarda Şiddet ve Bağımlılık İlişkisi

Cinsiyet eşitsizliği ve ilgili taraflar arasındaki güç dengesizliği nedeniyle, kadınlara yönelik şiddet, fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik bileşenleri olan ciddi bir halk sağlığı sorunudur. Şiddet, kadınların yalnızca fiziksel güvenliğini değil, aynı zamanda ruh sağlıklarını ve genel işlevlerini de olumsuz etkilemektedir. Literatürdeki çok sayıda çalışmaya göre, bağımlılık ile kadınlara yönelik şiddet arasında güçlü ve önemli bir bağlantı vardır. Özellikle, yakın partnerlerinden şiddet gören kadınların alkol ve uyuşturucu kullanım bağımlısı olma olasılıkları daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cafferky et al., 2018; Devries et al., 2014).

Şiddet-bağımlılık ilişkisi karşılıklı ve döngüsel bir yapıda kendini göstermektedir. Bazı araştırmalar, şiddete maruz kalmanın kadınlar için bağımlılık geliştirme açısından bir risk faktörü oluşturduğunu; bazıları ise bağımlılık davranışlarının şiddet yaşantılarını artırabildiğini göstermektedir. Örneğin, madde bağımlılığı olan kadınlarla yürütülen çalışmalarda, yoğun madde kullanımının ilerleyen dönemlerde partner şiddeti yaşama olasılığını

artırdığı; benzer şekilde şiddete maruz kalan kadınların sonraki süreçte madde kullanım sıklığında artış gözlendiği anlaşılmaktadır (El-Bassel et al., 2005). Kadınlar üzerinde uygulanan tekrarlayıcı şiddetin travmatik etkileri bağımlılığı başlatan veya devam ettiren temel sebepler arasında yer almaktadır. Travmanın duygusal düzenleme üzerindeki etkileri, baş etme amacıyla madde kullanımı, alışveriş, dijital vb. konularda bağımlılık geliştirmesini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu bulgular, şiddet ve bağımlılığın birbirini besleyen bir döngü içinde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Kadınlarda bağımlılık süreçlerinin çoğunlukla travmatik yaşam olaylarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Özellikle çocukluk çağı istismarı, duygusal ihmal ve yetişkinlik döneminde yaşanan partner şiddeti, bağımlılığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Travma öyküsü olan kadınların, bağımlılığı bir sığınma ve duygusal acıyla baş etme aracı olarak kullandıkları; ancak bu durumun uzun vadede hem şiddet riskini hem de ruhsal sorunları artırdığı belirtilmektedir (Covington, 2008). Bu nedenle, yalnızca madde kullanımına odaklanan tedavi yaklaşımlarının kadınlar için yetersiz kaldığı; şiddet ve travma geçmişini dikkate alan bütüncül ve disiplinlerarası müdahalelerin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Aile içi bağlam da kadınlarda şiddet ve bağımlılık ilişkisinin anlaşılmasında önemli bir faktördür. Araştırmalar, eşi bağımlı olan kadınların, bağımlı olmayan eşlere sahip kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldığını göstermektedir (Afifi et al., 2009). Bu durum, bağımlılığın yalnızca bireysel bir sorun olmadığını; aile içi ilişkileri ve güç dinamiklerini dönüştürerek şiddeti tetikleyebilen yapısal bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, kadınlarda şiddet ve bağımlılık arasındaki ilişki iç içe geçmiş, çok katmanlı ve karşılıklı etkileşim içeren bir yapı sergilemektedir. Şiddet, bağımlılık için önemli bir risk faktörü

oluştururken; bağımlılık da şiddetin sürdürülmesinde ve şiddet döngüsünün pekişmesinde rol oynayabilmektedir. Bu nedenle, kadınlara yönelik bağımlılık tedavilerinde travma odaklı, cinsiyete duyarlı ve şiddet öyküsünde yer alan tüm risk faktörlerini dikkate alan yaklaşımların benimsenmesi hem önleyici hem de iyileştirici müdahaleler açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2.1.Şiddet ve Bağımlılık Döngüsünün İşleyişi

Kadınlarda Fiziksel psikolojik veya cinsel şiddete maruz kalma umutsuzluk değersizlik travma sonrası belirtiler ve yoğun baskı hissetmelerine neden olmaktadır. Bu derin ve devam eden baskıyla başa çıkmak için kadınlar alkol uyuşturucu ya da reçeteli ilaçlar kullanabilir veya bahislere kendi kendine zarar verme gibi davranışsal sapmalara eğilim gösterebilir. Bu bağımlılık yaratan davranışlar acıyı korkuyu umutsuzluğu utancı ve travma sonrası sıkıntı belirtilerini geçici olarak azaltma veya bastırma işlevi görmektedir (Cafferky, Mendoza, & Mrug, 2018). Travma bilgisiyle yaklaşan yöntemler bağımlılığın genellikle bir uyum sağlama yöntemi olarak oluştuğunu gösterir ve kısa vadede rahatlatıcı bir işlevi vardır ancak uzun dönemde zihinsel ve sosyal sorunları artırmaktadır (Covington, 2008). Bu nedenle bağımlılık şiddetin sonucunda ortaya çıkan patolojik bir başa çıkma yöntemi olarak değerlendirilebilir ve bunun bireyleri nasıl etkilediği ile ilgilidir.

Döngünün ikinci aşamasında, gelişen bağımlılık davranışları kadının bireysel işlevselliğini, ekonomik bağımsızlığını ve sosyal destek kaynaklarını zayıflatmaktadır. Bu durum, kadının şiddet içeren ilişkiden kurtulmasına engel oluştururken, partnerle olan güç dengesizliğini daha da fark edilir hale getirmektedir. Araştırmalar, madde kullanan kadınların partnerleri tarafından daha fazla kontrol ve takip edildiğini, suçlandığını ve şiddete maruz kaldığını göstermektedir (El-Bassel et al., 2005). Böylece bağımlılık da

şiddetin hem sonucu hem de devamlılığını sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Üçüncü aşamada ise şiddet ve bağımlılık birbirini karşılıklı olarak besleyen bir döngüye dönüşmektedir. Şiddet arttıkça bağımlılık davranışları sıklığını arttırmakta; bağımlılık arttıkça da şiddet riski yükselmektedir. Bu döngü, özellikle çocukluk çağı travmaları, ekonomik yetersizlikler, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal izolasyon gibi yapısal faktörlerle daha da güçlenmektedir (Hien et al., 2009). Ayrıca bağımlılık, şiddet uygulayan partner için de bir kontrol aracına dönüşebilir; kadının madde kullanımını bahane göstererek şiddeti meşrulaştırabilir veya ona madde temin ederek/teminini engelleyerek üzerinde güç ve kontrol kurma yöntemi olarak kullanabilir. Bu durum, kadını fiziksel olduğu kadar psikolojik ve ekonomik olarak da bağımlı kılar. Kadınların yaşadıkları şiddeti gizleme eğilimleri ve çevresi tarafından etiketlenme ve yargılanma kaygısı, uzman desteğine başvurması konusunda onu sınırlandırmakta bu da döngünün kırılmasını zorlaştırmaktadır (Hien, & Ruglass, 2017).

Sonuç olarak, kadınlarda şiddet ve bağımlılık döngüsü, bireysel, ilişkisel ve toplumsal etkenlerin iç içe geçtiği karmaşık bir süreçtir. Bu döngünün etkili biçimde ele alınabilmesi için, bağımlılık tedavilerinin yalnızca madde kullanımına değil, aynı zamanda şiddet öyküsüne, travmatik deneyimlere ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklere duyarlı biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Travma odaklı ve bütüncül müdahaleler, kadınların hem şiddetten korunmasını hem de bağımlılıktan iyileşme süreçlerini destekleyen temel yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır.

Şiddet ve bağımlılığın bu karmaşık ve iç içe geçmiş döngüsü “travmatik anılar ve kaçınma davranışları”, “suçluluk duygusu ve utanç duyma”, “ekonomik ve sosyal bağımlılık”, “müdahale mekanizmalarının yetersizliği” gibi temel unsur etrafında şekillenmektedir.

1. **Travmatik anılar ve Kaçınma Davranışları:** Bireyler şiddetin ortaya çıkardığı travmatik anılardan ve olumsuz duygulardan kaçınmak için onları rahatlattığı gerekçesiyle bağımlılık davranışları göstermektedirler.
2. **Suçluluk Duygusu ve Utanç Duyma:** Bağımlılık davranışlarından ötürü hissedilen suçluluk ve utanç, özgüveni daha da zayıflatmakta ve kadını şiddet ortamında tutmaya devam etmektedir.
3. **Ekonomik ve Sosyal Bağımlılık:** Bağımlılık, çalışma kapasitesini düşürerek kadını ekonomik olarak zayıflatmakta ve şiddet uygulayana bağımlı kılmaktadır. Çevresi tarafından etiketlenme ve yargılanma kaygısı ise kadının sosyal destek ağlarına ulaşmasını engellemektedir.
4. **Müdahale mekanizmalarının yetersizliği:** Sağlık, adalet ve sosyal hizmetler genellikle bu iki sorunu ayrı ayrı ele almaktadır. Şiddet sığınakları bağımlılığı olan kadınları kabul etmekte zorlanabilirken, bağımlılık tedavi merkezleri ise şiddetle ilgili yeterli müdahaleyi sağlayamayabilir. Bu durum, kadının yardım arama çabalarında onu umutsuzluğa itebilmektedir (Covington, 2015).

3.Kadınlarda Şiddet ve Bağımlılığın Altında Yatan Psikososyal Faktörler

Kadına yönelik şiddet ve bağımlılık, bireysel patolojiler olmaktan ziyade, derin kökleri olan psikososyal faktörlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan toplumsal sağlık sorunlarından. Bu risk faktörleri; bireysel/psikolojik, ilişkisel/ailesel ve toplumsal/kültürel olmak üzere ekolojik bir perspektifle ele alınmaktadır.

3.1. Bireysel ve Psikolojik Faktörler

Bireylerde Şiddet ve bağımlılığın ortaya çıkmasında çocukluk çağı travmaları en güçlü psikososyal faktörlerdendir.

Çocuklukta fiziksel, cinsel veya duygusal istismara maruz kalmak veya şiddete tanık olmak hem şiddet mağduru olma hem de bağımlılık geliştirme riskini artırmaktadır. Bu erken yaş travmaları, düşük benlik saygısı, sınır koymada güçlük, yoğun çaresizlik duyguları, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi psikolojik sonuçlara yol açmaktadır (Hien, Cohen, & Campbell, 2005).

Bu ruhsal sorunları yaşayan kadınlar, duygularını düzenlemek ve acı veren anılardan kaçınmak için madde kullanımına yönelebilir. Aynı zamanda, düşük özsaygı ve ilişki içinde yaşanan çaresizlik duygusu, şiddet içeren ilişkilerde kalma olasılığını yükseltir, çünkü kadın kendisini daha iyi bir ilişkiyi hak etmiyor veya başaramayacak gibi hissedebilir.

3.2. İlişkisel ve Ailesel Faktörler

Mikro sistem düzeyi içinde yer alan aile içi dinamikler ve yakın ilişkiler, şiddet ve bağımlılığın gelişmesi ve ortaya çıkmasında kritik rol oynamaktadır. Şiddet uygulayan partnerle olan ilişki, güç ve kontrol konularında bir dengesizlik üzerine kuruludur. Kadınlar üzerinde yapılan çalışmalarda yakın partner şiddeti ile madde kullanımı arasında olumlu yönde ilişki olduğu ve madde kullanım bozukluğu olan ve tedavi olmak isteyen kadınların daha yüksek oranda yakın partner şiddetine maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Campbell vd., 2003 , El-Bassel vd., 2011 , Engstrom vd., 2012 , Schneider vd., 2009).

Partnerin madde kullanımı, şiddetin sıklığını ve şiddetini artırırken bu durum kadının sosyal çevresinden, arkadaşlarından ve ailesinden uzaklaşmasına, dışarıdan destek alma olasılığının azalmasına neden olmaktadır. Kadının bağımlılık geliştirmesi ile bu uzaklaşma artmakta etiketlenme ve yargılanma korkusu ve utanç duygusu, kadını destek sistemlerinden daha da uzaklaştırmaktadır (Covington, 2008).

Aile geçmişinde Şiddet ve bağımlılık öyküsü olan bireyler varsa, bu davranışlar "normal" ilişki kalıpları olarak içselleştirilebilir, Şiddetin tanımı ve kabul edilebilirliği konusunda çarpık inançlar geliştirilebilir.

3.3. Toplumsal, Kültürel ve Yapısal Faktörler

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadına yönelik Şiddeti meşrulaştıran veya önemsizleştiren geleneksel normlar, Şiddetin önlenmesi ve cezalandırılmasına yönelik yasal ve kurumsal yetersizlikler temel yapısal faktörlerdir. Bu makro sistem düzeyi içinde yer alan faktörler, bireysel ve ilişkisel düzeydeki riskleri şekillendirmekte ve güçlendirmektedir.

Ekonomik bağımlılık, kadını Şiddet ilişkisinden çıkmakta en çok zorlayan faktörlerden biridir. İşgücüne katılımın düşük olması, çocuk bakım hizmetlerinin yetersizliği ve eğitim olanaklarına erişimdeki kısıtlılıklar, kadının ekonomik özgürlüğüne engel olmaktadır (World Health Organization, 2012).

Madde bağımlılığı tedavi hizmetlerinin çoğunlukla erkek deneyimine göre tasarlanmış olması, kadınların özel ihtiyaçlarını (hamilelik, çocuk bakımı, Şiddetle ilişkili travma) göz ardı etmektedir. Benzer şekilde, Şiddete yönelik hizmetler (sığınma evleri) genellikle aktif madde bağımlılığı olan kadınları kabul etmekte zorlanmaktadır. Bu kurumsal ayrışma her iki sorunu da yaşayan kadınları yalnız ve çaresiz bırakan bir sistem oluşturmaktadır.

4.Şiddet ve Bağımlılık Döngüsünü Kırmaya Yönelik Müdahale Yaklaşımları

Kadınlarda Şiddet ve bağımlılığın birbirini karşılıklı olarak beslemesi ve Őiddetlendirmesi ile ortaya çıkan kronik ve karmaşık kısır döngünün kırılabilmesi, yalnızca bağımlılık davranışlarının azaltılmasına yönelik müdahalelerle değil, aynı zamanda Şiddet

deneyiminin neden olduğu travmatik etkilerin ele alınmasını da gerekli kılmaktadır. Ayrıca şiddet, travmatik stres yoluyla bağımlılık davranışlarını tetikleyen bir risk faktörü iken; bağımlılık, sosyoekonomik zayıflığı artırarak, yardım aramayı zorlaştırmakta ve damgalanmayı derinleştirerek şiddet ilişkisinden çıkışı zorlaştırmaktadır. Bu iç içe geçmiş sorunlar, tek boyutlu veya sırayla tedavi etme gibi müdahalelerle etkili bir şekilde ele alınması işe yaramamaktadır.

Etkili müdahaleler, genellikle “Travma Bilgisi İçeren Bakım” (Trauma-Informed Care- TIC) ve “Güçlendirme Modeli” (Empowerment Model) üzerine inşa edilir. Bu yaklaşımlar aşağıdaki ortak ilkeleri paylaşmaktadır:

- **Güvenlik ve İstikrarın Sağlanması:** Müdahalenin ilk ve en kritik aşamasıdır. Kadının fiziksel güvenliği (örneğin, şiddetten uzak bir sığınak veya konut) ve duygusal istikrarı (akut krizin yatıştırılması) sağlanmadıkça diğer terapötik süreçler işe yaramaz (Covington, 2008).
- **Travma Bilgisine Dayalı Yaklaşım:** Tüm adımlarda, kadının sağlığı, yaşadığı şiddet ve istismar ve ilişki kurma biçimleri ile ilgili bilgi edinilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, “Senin neyin var?” sorusundan ziyade, “Sana ne oldu?” sorusunu sorar. Bu ilke, güven ilişkisinin özenle kurulması, yeniden travmatize etmekten kaçınma, seçim hakkı ve kontrol duygusunun kadına iade edilmesi temeli üzerine kuruludur (Harris & Fallot, 2001).
- **Bütünleştirilmiş ve Eş Zamanlı Tedavi (Integrated Treatment):** Şiddete dayalı ilişkinin travması tedavisi ile bağımlılık tedavisi aynı program, ekip ve tedavi planı içinde, koordineli bir şekilde yürütülmelidir. Bu, kadının yaşadığı sorunları bir bütün olarak görebilmesi ve iyileşme sürecinde

bunların arasındaki ilişkiyi görebilmesi adına önemlidir (Hien, Cohen, & Campbell, 2009).

- **Kadın Odaklılık ve Güçlendirme (Women-Centered, Empowerment):**Müdahaleler, kadınların yaşam döngüsü içinde karşı karşıya kaldıkları hamilelik, annelik, menopoz gibi toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan roller, baskıları ve ekonomik bağımsızlık ihtiyacını merkeze almaktadır. Amaç, kadının kendi yaşamı üzerindeki kontrolünü ve karar verme özgüvenini güçlendirmektir.
- **Çocuklar ve Aile Bağlamının Dikkate Alınması:**Şiddet gören kadınların çoğu annedir. Bu sebeple müdahaleler, çocukların bakım ihtiyacını, onların da şahit oldukları şiddetten etkilenmiş olma ihtimalini ve anne-çocuk bağının onarımını tedavi sürecine dahil etmelidir.

Alanyazın, kadınlara yönelik müdahale yaklaşımlarının cinsiyete duyarlı, travma odaklı ve çok boyutlu bir perspektifle yapılandırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Covington, 2008; Hien et al., 2005). Geleneksel bağımlılık tedavi modelleri, çoğunlukla madde kullanımını bireysel bir sorun olarak ele almakta ve kadınların yaşadığı şiddet, istismar ve travma deneyimlerini ikincil planda bırakmaktadır. Oysa araştırmalar, şiddet öyküsü olan kadınlarda bağımlılığın çoğu zaman bir baş etme mekanizması olarak geliştiğini ve bu nedenle travma bağlamı dikkate alınmadan yürütülen tedavilerin etkisinin yetersiz kaldığını göstermektedir (Najavits, 2002). Bu bağlamda, müdahale yaklaşımlarının ilk temel bileşeni, kadının şiddet deneyiminin tanınması ve güvenliğinin sağlanmasıdır. Fiziksel ve psikolojik güvenlik, bağımlılık tedavisinin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir.

Kadınlara yönelik bağımlılık müdahalelerinde cinsiyete duyarlı programların etkinliği de giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Cinsiyete duyarlı yaklaşımlar, kadınların

bağımlılık deneyimlerinin erkeklerden farklı dinamiklere sahip olduğunu kabul etmekte; özellikle bakım sorumlulukları, ekonomik bağımlılık, toplumsal cinsiyet rolleri ve şiddet deneyimlerini tedavi sürecinin merkezine almaktadır (Grella, 2008). Bu tür programlarda ilişki temelli sorunlara, hayır diyebilme becerisi kazandırma, öz saygıyı artırma ve sağlıklı ilişki geliştirme gibi temalar ön plana çıkmalıdır.

Bireysel psikoterapötik müdahalelerin yanı sıra grup temelli çalışmalar da şiddet ve bağımlılık döngüsünü kırmada önemli bir rol oynamaktadır. Grup terapileri, kadınların yalnız olmadıklarını fark etmelerini, yaşadıkları deneyimlerin ortaklığını görmelerini ve sosyal destek ağlarını güçlendirmelerini sağlamaktadır. Özellikle travma öyküsü olan kadınlarla yürütülen yapılandırılmış grup temelli çalışmaların hem madde kullanımında azalma hem de şiddetle ilişkili travmatik belirtilerde iyileşme sağladığı bildirilmektedir (Hien et al., 2005).

Şiddet ve bağımlılık döngüsünün kırılabilmesi için müdahalelerin yalnızca klinik düzeyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda sosyal ve yapısal destek mekanizmalarıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Barınma, hukuki destek, ekonomik güçlendirme ve sosyal hizmetlere erişim, kadınların şiddet içeren ilişkilerden ayrılabilmeleri ve bağımlılık tedavisini sürdürebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, bütüncül müdahale modellerinin, tek boyutlu müdahalelere kıyasla daha kalıcı sonuçlar sağladığını göstermektedir (El-Bassel et al., 2005).

Önleyici müdahaleler de bu döngünün kırılmasında önemli bir yere sahiptir. Erken yaşta yaşanan istismar ve ihmalin, ilerleyen dönemlerde hem şiddet hem de bağımlılık riskini artırdığı dikkate alındığında, çocukluk ve ergenlik dönemine yönelik koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.Müdahale Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Şiddet ve bağımlılık öyküsü ile gelen kadın düşük özgüveni ve etiketlenme ve yargılanma korkusundan dolayı çekingen olabilir. Bu sebeple ruh sağlığı uzmanı güven ortamı oluşturmak ve tedaviye katılımı artırmaya odaklanması gerekmektedir. Yargılayıcı olmayan, işbirliğine dayalı bir tutumla, kadının şiddet ve madde kullanımı deneyiminin yanı sıra, ruh sağlığı, fiziksel sağlık, barınma, ekonomik durum, yasal sorunlar ve annelik rolleri açısından kapsamlı bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu aşamada, “Motivasyonel Görüşme” teknikleri, içgörüyü ve değişim motivasyonunu güçlendirmek için sıklıkla tercih edilmektedir.

Ayrıca kadınla birlikte şiddet durumunda uygulayabileceği bir acil eylem planı ve aşırı doz, yoksunluk gibi bağımlılıkla ilişkili riskler için bir güvenlik planı oluşturulmalıdır. Bu, sığınak, acil hatlar, yasal haklar ve tıbbi destek konusunda bilgilendirmeyi içermelidir. Kadının kriz anlarında müdahale edebilecek 7/24 erişilebilir bir destek mekanizmasının varlığını bilmesi onun kendine duyduğu güveni arttırmaktadır.

Güven ortamı sağlandıktan sonra travmanın doğrudan ele alındığı kanıta dayalı terapi yöntemlerine başvurulabilir. Özellikle, travmatik anıları ve bunların sebep olduğu düşünce, duygu ve davranışları yeniden işlemeye yardımcı olacak *Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT)*; travmatik anıların işlenmesini sağlayan fizyolojik temelli bir terapi yöntemi olan *Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR)*; özellikle travma veya bağımlılıktan kurtulmaya yardımcı olmak için kanıta dayalı, şimdiki zamana odaklı, güvenlik, baş etme becerileri ve duygu düzenleme üzerine odaklanan bir grup tedavi protokolü olan “*Güvenlik Arayışı (Seeking Safety)*” güvenliği hem fiziksel hem de duygusal anlamda vurgulayarak, kadınlara şimdiki zamanda işlevsel beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Najavits, 2002).

Bağımlılık tedavisinde sadece yoksunluk yönetimi ve madde kullanımının bırakılması değil, altta yatan gereksinimlerin de

anlaşılması gerekir. Terapi sürecinde mutlaka stres yönetimi, duygu düzenleme becerileri, dürtü kontrolü ve sağlıklı ilişki kurabilme becerilerinin geliştirilmesine yer verilmelidir. Relaps önleme planı oluşturulurken kadını nelerin tetiklediği anlaşılmalı ve buna göre baş etme stratejileri oluşturulmalıdır (Yıldız& Tamam, 2025).

Bunların dışında döngüyü kalıcı olarak kırmak için sosyal yalnızlığı ortadan kaldırmak da gereklidir. Örneğin iyileşen kadınlardan oluşan akran destek grupları, şiddet ve bağımlılıkla mücadelede güçlü bir araçtır. Ayrıca, mesleki eğitim, istihdam desteği, finansal okuryazarlık eğitimi, barınma yardımları ve çocuk bakımı hizmetlerine erişim, kadının ekonomik bağımsızlığını ve toplumsal katılımını sağlamak için kritik öneme sahiptir (Macy, 2006).

6.Sonuç ve Öneriler

Kadınlarda şiddet ve bağımlılığın ortaya çıkışı ve sürekliliği, çocukluk travmaları, düşük psikolojik iyi oluş, izole edici şiddet ilişkileri, toplumsal cinsiyet rolleri, ekonomik eşitsizlik ve yetersiz hizmet sistemleri gibi çoklu psikososyal faktörlerin karmaşık etkileşiminin bir ürünüdür. Etkili müdahaleler, yalnızca bireyi değil, bu faktörlerin tümünü hedef alan, disiplinlerarası, travma odaklı, toplumsal cinsiyet duyarlı ve güçlendirici yaklaşımlar olmalıdır. Sağlık, sosyal hizmet, güvenlik ve adalet sistemlerinin bütüncül destek sunacak şekilde koordineli çalışması, kısır döngüyü kırmak için önemlidir.

Bütüncül yaklaşım anlayışında şiddet ve bağımlılık ayrı ayrı değil birlikte ele alınarak tedavi planı hazırlanmaktadır. Kadını ruh sağlığı, fiziksel sağlık, barınma, ekonomik durum, yasal sorunlar ve annelik rolleri açısından kapsamlı değerlendiren bu anlayışta kadının temel gereksinimleri ve güvenlik ihtiyacı karşılandıktan sonra terapötik yöntemlere başvurulmalıdır. Bireysel terapinin yanında

kadının sosyal yalnızlığına da iyi gelecek grup terapilerine başvurulması tamamlayıcı bir anlayıştır.

Sonuç olarak, kadınlarda şiddet ve bağımlılık döngüsünü kırmaya yönelik müdahale yaklaşımları, bütüncül ve çok boyutlu bir perspektif gerektirmektedir. Travma odaklı, cinsiyete duyarlı ve güçlendirici müdahaleler; klinik, sosyal ve yapısal desteklerle birlikte ele alındığında daha etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kadınların hem şiddetten korunmalarını hem de bağımlılıklarının iyileşmesini hedefleyen müdahale modelleri, kalıcı iyileşme için temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Afifi, T. O., Brownridge, D. A., MacMillan, H., & Sareen, J. (2009). The relationship of gambling to intimate partner violence and child maltreatment in a nationally representative sample. *Journal of Psychiatric Research*, 44(5), 331–337. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.07.010>

Atlam, D., Demirtaş, G. N., Kaylı, D. S., & Kırılı, U. (2023). Kadınlarda Bağımlılık ve Kadına Özgü Tedaviler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 263-281.

Cafferky, B. M., Mendez, M., Anderson, J. R., & Stith, S. M. (2018). Substance use and intimate partner violence: A meta-analytic review. *Psychology of Violence*, 8(1), 110–131. <https://doi.org/10.1037/vio0000074>

Cafferky, B. M., Mendoza, P., & Mrug, S. (2018). Substance use and intimate partner violence: A meta-analytic review. *Psychology of Violence*, 8(1), 110–131. <https://doi.org/10.1037/vio0000074>

Covington, S. S. (2008). Women and addiction: A trauma-informed approach. *Journal of Psychoactive Drugs*, 40(sup5), 377-385. <https://doi.org/10.1080/02791072.2008.10400665>

Covington, S. S. (2015). *Beyond trauma: A healing journey for women* (2nd ed.). Center for Gender and Justice.

Devries, K. M., Mak, J. Y. T., García-Moreno, C., Petzold, M., Child, J. C., Falder, G., ... Watts, C. H. (2014). The global prevalence of intimate partner violence against women. *Science*, 340(6140), 1527–1528.

Campbell, J. C., Webster, D., Koziol-McLain, J., Block, C., Campbell, D., Curry, M. A., ... & Laughon, K. (2017). Risk factors for femicide in abusive relationships: Results from a multisite case control study. In *Domestic violence* (pp. 135-143). Routledge. [10.2105/AJPH.93.7.1089](https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1089)

El-Bassel, N., Gilbert, L., Wu, E., Chang, M., & Fontdevila, J. (2005). Relationship between drug abuse and intimate partner violence: A longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 20(4), 283–293. <https://doi.org/10.1007/s10896-005-5980-7>

El-Bassel et al.(2011).Intimate partner violence and HIV among drug-involved women: Contexts linking these two epidemics-challenges and implications for prevention and treatment. *Substance Use and Misuse*, 46 (2–3) (2011), pp. 295-306. [10.3109/10826084.2011.523296](https://doi.org/10.3109/10826084.2011.523296)

Engstrom, M., El-Bassel, N., & Gilbert, L. (2012). Childhood sexual abuse characteristics, intimate partner violence exposure, and psychological distress among women in methadone treatment. *Journal of substance abuse treatment*, 43(3), 366-376. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2012.01.005>

Grella, C. E. (2008). Gender-responsive drug treatment services for women: A summary of current research and recommendations for drug treatment providers. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 34(1), 80–88.

Harris, M., & Fallot, R. D. (Eds.). (2001). *Using trauma theory to design service systems*. Jossey-Bass.

Hien, D. A., & Ruglass, L. M. (2017). Interpersonal partner violence and women in the United States: An overview of prevalence rates, psychiatric correlates and consequences, and barriers to help seeking. *International Journal of Law and Psychiatry*, 52, 198–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.04.003>

Hien, D. A., Cohen, L. R., & Campbell, A. N. C. (2005). Is traumatic stress a vulnerability factor for women with substance use disorders? *Clinical Psychology Review*, 25(6), 813–823. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.05.006>

Macy, R. J. (2006). A coping theory framework toward preventing sexual revictimization. *Aggression and Violent Behavior*, 11(4), 321–333. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.12.002>

Najavits, L. M. (2002). *Seeking safety: A treatment manual for PTSD and substance abuse*. Guilford Press (e-book).

Schneider, R. (2009). Prevalence and correlates of intimate partner violence victimization among men and women entering substance use disorder treatment. 24(6):744–56. [10.1891/0886-6708.24.6.744](https://doi.org/10.1891/0886-6708.24.6.744)

World Health Organization. (2012). Understanding and addressing violence against women: Intimate partner violence. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/77432>

Yıldız, M., & Tamam, L. (2025). Bağımlılıkta Psikoterapi Kuramları. *Bağımlılık Dergisi*, 26(2), 1–1.

BÖLÜM 5

TÜRKİYE VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ

NİZAMETTİN KOÇ¹

Giriş

Psikolojik danışmanlık, temel amacı insanlara hizmet etmek olan bir meslektir. Çok eski bir geçmişe sahip olmasa da özellikle sanayileşmiş ülkelerde olmak üzere dünyanın büyük bir bölümünde görülebilen bir meslektir. Bugün, yerel düzeydeki en ufak bir değişikliğin bile dünyanın geri kalanını uluslararası düzeyde etkileyebildiği, son derece sanayileşmiş ve küresel bir dünyada yaşıyoruz. Bu etkileri özellikle işlerde ve her şeyden önce bireylere hizmet eden mesleklerde görebiliriz. Dünya sanayileştikçe, hizmet sektöründeki işlere olan ihtiyaç artmakta ve danışmanlık da gün geçtikçe daha fazla ilgi gören bir meslek haline gelmektedir. Psikolojik danışmanlık mesleği 20. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve eğitim sisteminin bir parçası olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bu danışmanlık hareketi dünya çapında ilgi odağı haline gelmiş ve diğer ülkelere yayılmıştır

¹ Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0001-7314-2964

(Aubrey, 1977). Türkiye de bundan etkilenen ülkelerden biridir ve 1950'lerde danışmanlık hizmetlerini eğitim sistemine entegre etmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'deki danışmanlık hizmetleri ve danışmanlık eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri'ndekiyle tam olarak aynı değildir. Bu iki ülke arasındaki temel fark, danışmanlık eğitimindedir. Amerika Birleşik Devletleri, danışmanlık eğitimi alanında zengin bir tarihe sahiptir ve bu standartlara göre danışmanlık programlarını geliştiren ve akredite eden saygın kuruluşlar bulunmaktadır. Bu standartlar, danışmanlık programlarının değerini korumak ve akredite programların kalitesini benzer seviyelerde tutmak açısından çok önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde küresel bir olgu haline gelen danışmanlık mesleği, dünyanın her yerinde aynı şekilde ortaya çıkmamıştır. İlkeleri, uygulamaları ve kurumsal yapıları, yerel tarihsel güçler, kültürel değerler ve ulusal öncelikler tarafından derinden şekillendirilmiştir. Psikolojik danışmanlık mesleği, resmileşmiş bir disiplin olarak, büyük ölçüde 20. yüzyıl olgusudur. Ancak ortaya çıkışı, tek tip küresel bir olay değil, ulusal öncelikler, kültürel değerler ve tarihsel koşullar tarafından şekillendirilen bir süreç olmuştur. Psikolojik hizmetlerin ve eğitimin küresel olarak genişlemesi, ülkelerin psikolojik danışmanlık uzmanları için lisans ve lisansüstü eğitimi nasıl yapılandığına olan ilgiyi yoğunlaştırmıştır (Gladding, 2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, danışmanlık psikolojisi, klinik danışmanlık, aile danışmanlığı ve ilgili uygulamalı ruh sağlığı alanlarını kapsayan Psikolojik Danışmanlık, ruh sağlığı hizmeti sunumunun temel taşlarından biridir. Eğitim sistemleri, kültürel bağlam ve mesleki düzenlemeler açısından farklılık gösterse de Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'nin her ikisi de güçlü eğitim programlarına sahiptir.

Psikolojik Danışmanlığın Tarihi

Psikolojik danışmanlığın kökeni Amerika Birleşik Devletleri'nde, sanayileşme ve kentleşmenin mesleki rehberlik ve kişisel uyum desteğine yönelik yeni toplumsal ihtiyaçlar yarattığı on dokuzuncu yüzyılın sonlarına ve yirminci yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Danışmanlıkla ilgili ilk oluşum genellikle mesleki rehberlik hareketine dayanmaktadır. "Rehberliğin babası" olarak bilinen Frank Parsons, 1908'de Boston'da Meslek Bürosu'nu kurdu. Çığır açan eseri "Bir Meslek Seçmek" kitabında, bireysel özellikler ile iş gereksinimleri arasında rasyonel bir eşleşmeyi vurgulayan özellik ve faktör yaklaşımını ortaya koydu. Mesleki rehberlik, bireylere kariyer seçimlerinde yardımcı olan sistematik bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır ve 1913'te Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği'nin (NVGA) kurulması, kariyer rehberliğiyle ilgilenen profesyonelleri bir araya getirerek bu erken dönem çabalarını kurumsallaştırmıştır. Eş zamanlı olarak, Clifford Beers önderliğindeki ruh sağlığı hareketi, akıl hastalarına daha insancıl bir muamele yapılmasını savundu ve ruh sağlığı problemlerini önlemeye vurgu yaparak, genel psikolojik iyiliğe yönelik psikolojik danışmanlık çalışmaları yaptı (Zytowski, 2001).

Psikolojik danışmanlığın gelişmesi ve yaygınlaşmasında Büyük Buhran ve II. Dünya Savaşı katalizör görevi gördü. 1930'larda ilk danışmanlık kuruluşları kuruldu ve mesleki yerleştirme için yeni ortaya çıkan psikometrik testler kullanılmaya başlandı. II. Dünya Savaşı sonrası, geri dönen gaziler için eğitim ve mesleki danışmanlık konusunda muazzam bir talep yarattı. Bu dönem aynı zamanda Carl Rogers'ın danışan merkezli terapisinin etkisine de tanık oldu; bu terapi, alanı öncelikle rehberlik ve tavsiyeye odaklanmaktan, terapötik ilişkiye, koşulsuz olumlu saygıya ve danışanın kendini gerçekleştirmesine odaklanmaya kaydırıldı. Rogers'ın çalışmaları, danışmanlığı psikiyatriden ve yönlendirici rehberlikten ayıran teorik bir temel sağladı (Rogers, 1942). Yüzyılın ortalarına doğru, danışmanlık mesleki tavsiyelerin

ötesine geçerek psikolojik desteği de kapsayacak şekilde gelişmeye başladı. İkinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki sosyal değişimler, eğitim, mesleki ve ruh sağlığı ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitimli danışmanlara olan talebi artırdı. "Psikolojik Danışman" terimi ilk olarak 1950'lerin başlarında, psikoloji bölümlerinde ayrı bir disiplin olarak danışmanlık psikolojisinin ortaya çıkmasıyla eş zamanlı olarak ortaya çıktı (Leahy vd., 2009). 1952'de, danışmanlıkla ilgili çeşitli gruplar birleşerek Amerikan Personel ve Rehberlik Derneği'ni (APGA) oluşturdu, derneğin adı daha sonra adı Amerikan Danışmanlık Derneği (ACA) olarak değiştirildi ve bu dernek Amerika Birleşik Devletleri'ndeki danışmanları temsil eden en büyük meslek örgütü haline geldi (American Counseling Association, 2025).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısı, lisanslama ve uzmanlaşma yoluyla genişleyen bir profesyonelleşmeye tanık oldu. 1960'lar, özellikle okullarda danışmanlığın rolünü pekiştiren federal yasaları beraberinde getirdi. 1958 tarihli Ulusal Savunma Eğitim Yasası (NDEA) ve sonraki değişiklikleri, okul danışmanlarının eğitime fon sağlayarak çalışmalarını ulusal çıkarlarla ilişkilendirdi. 1970'lerde Amerikan Ruh Sağlığı Danışmanları Birliği'nin kurulması, okul danışmanlığından ayrı bir uzmanlık alanı olarak klinik ruh sağlığı danışmanlığının büyümesini işaret etti (Smith, 2001). 1970'lerden itibaren ABD'deki eyaletler danışman lisanslama yasaları çıkardı; 1990'ların ortalarına gelindiğinde, çoğu eyalet lisanslama çerçeveleri oluşturmuştu. Amerikan Ruh Sağlığı Danışmanları Birliği (AMHCA) gibi profesyonel kuruluşlar, klinik ruh sağlığı danışmanlığında standartlar ve kimlik savunuculuğu yapmak amacıyla 1976'da kuruldu (American Mental Health Counselors Association, 2025). Örgütsel büyümenin yanı sıra, okul danışmanlığı da özellikle 2000'lerin başlarında kapsamlı okul danışmanlığı programlarını standartlaştıran ASCA Ulusal Modeli ile kendi kimliğini geliştirdi. Çok kültürlü ve feminist bakış açıları,

baskın paradigmaları eleştirmeye başlayarak alanı bağlam, güç ve çeşitlilik konusunda daha fazla farkındalığa doğru itti (Gysbers, 2010).

Türkiye’de Psikolojik Danışmanlığın Tarihi

Türkiye’de danışmanlık hizmetlerinin gelişimi, modernleşme projesi ve eğitim reformlarıyla yakından bağlantılı olup, organik bir oluşumdan ziyade bir uyum sürecini temsil etmektedir. 1923’te Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasının ardından ülke hızlı bir modernleşme projesine girdi. Psikolojik hizmetler başlangıçta üniversite psikoloji bölümlerinde ve birkaç çocuk rehberlik kliniğinde ortaya çıktı. Rehberliğin resmi başlangıcı, ABD kurumlarından rehberlik ve danışmanlık alanında doktora derecesi alan ve bu modelleri ithal eden Prof. Dr. Yıldız Kuzgun gibi Türk akademisyenlerin dönüşüyle başlamıştır (Doğan, 2000). 1950’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nden gelen rehberlik eğitimcileri Türkiye’yi ziyaret ederek öğretmenlere, okul müdürlerine ve saygın Türk eğitimcilere rehberlik konusunda seminerler verdiler. Rehberlik alanındaki bu uzmanlar ayrıca rehberlik ve danışmanlıkta bazı pilot uygulamalara da başladılar (Tan, 1986). Ek olarak, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, psikoloji, rehberlik ve ölçme gibi alanlarda yurtdışında yüksek lisans eğitimi almak isteyen üniversite mezunlarına burs sağladı. Amerika Birleşik Devletleri ve diğer yabancı ülkelerde rehberlik ve ilgili alanlarda eğitim almış Amerikalı uzmanlar ve öğrenciler, Türkiye’deki rehberlik alanında önemli bir etki yarattılar. Bu etkiler sayesinde, engelli çocuklara hizmet veren ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ankara’da kuruldu. Ayrıca, Ankara’daki Gazi Öğretmen Yetiştirme Koleji, rehberlik ve danışmanlık teknikleri ile ilgili dersleri müfredatına dahil etmeye başladı. Sonuç olarak, bu tür derslerde kullanılmak üzere rehberlik ve rehberlik ile ilgili kitaplar, makaleler ve broşürler Türkçe ‘ye çevrildi (Girgin, 2006).

1953'te Ankara'da "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" açıldı ve 1955'te Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nde ilk "Rehberlik" dersi verilerek öğretmenlere temel rehberlik ilkeleri öğretilmeye başlandı (Kepçeoğlu, 1996). Daha sonra Milli Eğitim Konseyi birçok ülkeyi ziyaret ederek eğitim sistemlerini inceledi. Sonuç olarak, Türk eğitim sistemi hakkında bir rapor hazırladılar ve okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin gerekliliğine büyük önem verdiler (Doğan, 1996). Bu raporu takiben, rehberlik uzmanı yetiştirmek için bazı adımlar atıldı ve Ankara Üniversitesi, 1965 yılında Eğitim Fakültesi bünyesinde lisans düzeyinde ilk Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programını kurdu (Kuzgun, 1993). Bundan sonra, Hacettepe Üniversitesi 1967 yılında yüksek lisans düzeyinde rehberlik programı açtı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi de yüksek lisans düzeyinde rehberlik programları hazırlamaya başladı (Özgüven, 1990).

1970'ler ve 1980'lerde Türkiye'deki okullarda ilk rehberlik uzmanları çalışmaya başladı. 1970-1971 akademik yılında, Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik yeni politikaların uygulanması kapsamında 24 pilot ortaokulda 90 rehberlik uzmanı görevlendirdi (Stockton & Guneri, 2011). Ayrıca, Dokuzuncu Milli Eğitim Konseyi öncelikle okullarda rehberliğin gerekliliğine odaklandı ve bu önerilerin uygulanması için Millî Eğitim Bakanlığı'na bazı yönergeler verdi. Bu öneriler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ciddiye alındı ve ülkedeki tüm ortaokullara rehberlik hizmeti verilmesine karar verildi. Ek olarak, 1974-1975 akademik yılında okullarda her sınıf seviyesine haftalık rehberlik saatleri sağlandı (Kuzgun, 1991).

Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin en önemli itici gücü, rehberlik ve psikolojik danışmanlığın ulusal eğitim sisteminde zorunlu hale getirilmesi idi. 1981 Milli Eğitim Kurulu'nun ardından tüm ilkokul ve ortaokullarda "Psikolojik Rehberlik ve

Danışmanlık"ın zorunlu bir hizmet olarak dahil edilmesi, dönüm noktası oldu. Bu durum, okul rehber öğretmenleri yetiştirmek üzere üniversitelerde lisans düzeyinde PKG programlarının kurulmasına yol açtı. Sonuç olarak, meslek on yıllarca neredeyse okul rehberliği ile eş anlamlı hale geldi. Bu programlardaki teorik yönelim, özellikle Rogers, Ellis ve Glasser'ın öne çıktığı ABD'den büyük ölçüde etkilenmiştir (Demir & Erdem, 2021). 1982'de Hacettepe Üniversitesi, özel olarak rehberlik alanında ilk lisans programını kurdu. Türkiye'deki diğer bazı üniversiteler de rehberlik ve danışmanlık alanında lisans programlarına öğrenci kabul etmeye başladı. Dahası, 1982'de Yüksek Öğretim Kanunu ile üniversitelerin kampüslerinde öğrencilere yardımcı olmak için rehberlik hizmetleri bulundurmaları zorunlu hale getirildi ve bu da rehberliğin öneminin çok daha geniş bir düzeyde tanınmasını sağladı (Demir & Aydın, 1996). Ayrıca, 1989'da Ankara'daki Hacettepe Üniversitesi'nde bir grup rehber öğretmen tarafından Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık Derneği kuruldu ve bu da rehberlik alanının bir meslek olarak bilinirliğini artırdı ve alandaki profesyonellerin iş birliğini geliştirdi. Dernek ayrıca Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık Dergisi'ni yayınlamaya başladı ve bu da Türkiye'de rehberlik alanı hakkında yayın yazmayı ve okumayı mümkün kıldı (Doğan, 1998).

Son olarak, On Beşinci Milli Eğitim Konseyi'nde ilköğretim rehberliğine özel bir önem verilmiştir. 1996 yılında, Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası'nın sponsorluğunda, Öğretmen Adayı Yetiştirme Milli Eğitim Geliştirme Projesi, lisans ve yüksek lisans düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık programları hazırlamıştır. Bu gelişmeler sayesinde, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı ilk kez hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarında rehberlik programlarından mezun olan rehber öğretmenleri istihdam etmeye başlamıştır (Dogan, 2000). Ayrıca, 21. yüzyılda mesleğin okulların ötesine genişletilmesi yönünde girişimler görüldü. 2011 yılında yürürlüğe giren "Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”, okul danışmanının rolünü daha da netleştirdi. Daha da önemlisi, 2014 tarihli Ruh Sağlığı Kanunu, “Psikolojik Danışmanı” klinik psikologlar ve psikiyatristlerle birlikte bir ruh sağlığı mesleği olarak tanıdı ve okul dışı ortamlarda uygulama için yasal bir zemin oluşturdu (Ocak & Ulaş, 2018).

Türkiye’de ve Amerika’da Psikolojik Danışmanlık Programlarının Mevcut Durumu

ABD’de psikolojik danışmanlık eğitimi, standartlaştırılmış lisansüstü eğitime dayanmaktadır. Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi (CACREP), yüksek lisans ve doktora programları için kapsamlı standartlar belirleyen önde gelen akreditasyon kuruluşudur. CACREP akreditasyonu gönüllü olmakla birlikte, giderek artan bir şekilde lisans yeterliliğiyle ilişkilendirilmekte ve program kalitesini göstermektedir (CACREP, 2023). Temel müfredat alanları arasında mesleki yönelim, insan gelişimi ve büyümesi, sosyal ve kültürel çeşitlilik, danışmanlık teorisi ve denetimli uygulama/staj deneyimleri yer almaktadır. Programlar genellikle eğitim veya davranışsal sağlık fakültelerinde yer almakta ve klinik ruh sağlığı danışmanlığı, okul danışmanlığı, evlilik ve aile terapisi ve rehabilitasyon danışmanlığı gibi uzmanlık alanları sunmaktadır.

Türkiye’de bu meslek ağırlıklı olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) olarak bilinir. Lisans eğitimi, genellikle eğitim fakültelerinde olmak üzere, öğrencilerin dört yıllık lisans eğitimini tamamladığı birincil giriş noktasıdır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), kamu ve özel üniversiteler arasında tekdüzelik sağlamak amacıyla ulusal müfredatı belirler (Doğan, 2020). Müfredat, ABD modeline benzer temel konuları kapsar ancak okul temelli ortamlara güçlü bir şekilde odaklanmıştır. İleri eğitim için yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur, ancak özellikle ulusal eğitim sisteminde birçok uygulayıcı için lisans derecesi birincil yeterlidir. CACREP’e benzer şekilde, danışmanlık programları için özel bir

akreditasyon henüz oluşturulmamıştır ve YÖK genel kurumsal denetimi sağlamaktadır (Halmatov, 2014).

Türkiye'de, Amerika Birleşik Devletleri'nin aksine (burada danışman olarak çalışmak için öğrencilerin en az yüksek lisans düzeyinde danışmanlık eğitimi almış olmaları gerekmektedir), danışman olmak için gerekli eğitim düzeyi dört yıllık lisans derecesidir. Sonuç olarak, Türkiye'de danışman yetiştirme eğitimi öncelikle lisans düzeyinde verilmekte ve danışmanlık alanında yüksek lisans yapmak daha çok isteğe bağlı kişisel bir tercihtir. Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki danışmanlık alanına bakıldığında, Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans düzeyinde danışmanlık programı bulunmazken, yüksek lisans ve doktora düzeyinde çok sayıda danışmanlık programı olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Türkiye'de çok sayıda lisans düzeyinde danışmanlık programı varken, daha az sayıda yüksek lisans düzeyinde danışmanlık programı bulunmaktadır. ABD'nin aksine, Türkiye'de devlet kurumları dışında bağımsız uygulama için birleşik bir ulusal lisanslama sistemi bulunmamaktadır. Mesleki kimlik hala tartışmalı olup, uygulama kapsamı, denetim standartları ve klinik psikolojiden farklılaşma konularında devam eden tartışmalar mevcuttur (Kepçeoğlu, 1996).

Amerika'nın Psikolojik Danışmanlık Programlarında Lisanslama ve Akreditasyon

Amerika Birleşik Devletleri'nde düzenleme merkezi olmayan bir yapıya sahip olup eyalet düzeyinde gerçekleşmektedir. 50 eyaletin tamamı ve Columbia Bölgesi, profesyonel danışmanlar için lisanslama yasalarına sahiptir; en yaygın olanı Lisanslı Profesyonel Danışman (LPC) veya eşdeğer bir unvandır. Gereksinimler genellikle bölgesel olarak akredite edilmiş bir kurumdan yüksek lisans derecesi (birçok eyalet artık CACREP akreditasyonlu bir derece gerektirmektedir), yüksek lisans sonrası denetimli deneyim (tipik olarak 2.000-4.000 saat) ve ulusal bir sınavı geçmeyi içerir; en

yaygın olanı ise Ulusal Sertifikalı Danışmanlar Kurulu (NBCC) tarafından uygulanan Ulusal Danışmanlık Sınavı'dır (NCE). Lisanslama, unvan korumasını sağlar ve yasal uygulama kapsamını tanımlayarak bağımsız uygulama ve üçüncü taraf ödemesine olanak tanır (Stretch, 2023).

1950'lerde, Ulusal Savunma Eğitim Yasası (NDEA) ile okul rehberliği bir meslek olarak popülerleşmeye başladı ve daha fazla insan bu programı okumaya ve alana katkıda bulunmaya başladı (Dugan, 1960). Aynı yıllarda, ruh sağlığı danışmanlığı da popüler hale geldi ve daha fazla toplum kliniği açılmaya başladı. Bu toplum klinikleri, ruh sağlığı hastanelerine bir alternatif olarak ortaya çıktı ve bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri'nde ruh sağlığı çalışanlarına olan ihtiyaç artmaya başladı (Gladding & Newsome, 2004). Hem okullarda hem de ruh sağlığı kliniklerinde çalışacak danışmanlık mesleği alanındaki personele olan artan ihtiyaç, danışman eğitim programlarının durumu hakkında farkındalığı artırdı. 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında, Danışman Eğitimi ve Denetimi Derneği (ACES), danışman eğitim programlarının standardizasyon sorununu fark etti ve danışmanları eğitmenin standart bir yolunu oluşturmak için çalışmaya başladı (Wittmer, 1994). İlk adımların ardından, ortaokul rehberlik öğretmenliği hazırlık programları için ilk standartlar geliştirildi; bunlar çok kapsamlı değildi ancak 60 saatlik zorunlu uygulamalı eğitimi içeriyordu (Patterson, 1967). Sonraki yıllarda, birçok örtüşen standart geliştirildi ve bunlar 1973 ACES standartları kapsamında ACES tarafından ele alındı (Stahl & Havens, 1978). 1981 yılında, rehberlik eğitimi programları için standartların oluşturulması, revize edilmesi ve izlenmesi amacıyla Rehberlik ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi (CACREP) kuruldu. CACREP ayrıca, rehberlik mesleğindeki öğrencilerin profesyonel rehberlik kimliği geliştirebilmelerini ve rehberlik eğitimi programlarındaki

eğitimleri sırasında gerekli bilgi ve becerileri edinebilmelerini sağlamak için de kuruldu (Bobby & Kandor, 1994).

CACREP, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki rehberlik programları için birincil uzmanlaşmış akreditasyon kuruluşudur. Yaklaşık 30 yıl önce sadece beş eyalet profesyonel rehberlik öğretmenlerine lisans veriyordu ve CACREP sadece birkaç programı akredite ediyordu. 1981'de CACREP'in kurulmasından sonra, danışmanlık alanında birçok şey değişti. Örneğin, daha fazla program akreditasyon almaya başladı ve 50 eyalet profesyonel danışmanlara lisans vermeye başladı (CACREP, 2010).

Akreditasyon, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından profesyonel bir şekilde yapılan, kolejleri ve programları inceleyerek kalitelerini ve gelişimlerini güvence altına alan bir inceleme süreci olarak tanımlanır. Akreditasyon, özellikle yükseköğretim kurumları tarafından programlarında kamuoyu tarafından kabul edilen bu kaliteyi korumak için kullanılır. Akreditasyonun birçok işlevi vardır. ABD Eğitim Bakanlığı'nın belirttiği gibi, akreditasyonun temel işlevlerinden biri, bir yükseköğretim kurumunun veya programının belirlenen standartları karşılayıp karşılamadığını doğrulamaktır. Bu, programın veya yükseköğretim kurumunun kalitesini korumak açısından özellikle önemlidir ve CACREP, akredite edilmiş danışmanlık programlarının kalitesini incelemekten özellikle sorumludur (Council for Higher Education Accreditation, 2012).

Akreditasyonun bir diğer işlevi de potansiyel öğrencilerin genel kabul görmüş gereksinimleri karşılayan programları ve kurumları belirlemelerine yardımcı olmasıdır. CACREP akreditasyonu, potansiyel danışmanlık öğrencilerine belirli standartları karşılayan bir program seçmelerine yardımcı olur. Özel danışmanlık merkezlerinin çoğu, merkezleri için en iyi danışmanları aradığından, CACREP akreditasyonlu bir programdan mezun olmak iş bulmayı da çok daha kolaylaştıracaktır. CACREP akreditasyonlu programlardan mezun olan adayları aramanın ardındaki temel neden,

bu kurumların belirli standartlara uyması ve öğrencilerine daha iyi bir eğitim sağlamasıdır (U.S. Department of Education., 2014).

Türkiye'nin Psikolojik Danışmanlık Programlarında Lisanslama ve Akreditasyon

Türkiye'de, bağımsız bir ruh sağlığı mesleği olarak danışmanlık alanında düzenleyici ortam daha az kurumsallaşmıştır. İş gücünün büyük çoğunluğunu oluşturan okul danışmanları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından istihdam edilen kamu görevlileridir. Nitelikleri lisans düzeyinde aldıkları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (RPD) diplomasıdır ve bağımsız bir danışmanlık kurulu yerine MEB politikaları tarafından düzenlenirler (Korkut-Owen vd., 2015). Okul dışı uygulamalar için ise unvan ve uygulama kapsamı daha az nettir. Bazı danışmanlar ek adımlar yoluyla psikolog olarak lisans alırken, diğerleri sınırlı kapasitelerde çalışmaktadır. Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği'nin (TPGD) son dönemdeki çabaları, ayrı bir meslek lisanslama yasasının çıkarılmasını savunmuştur, ancak bu kapsamlı düzenleme henüz ulusal düzeyde yürürlüğe girmemiştir.

Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları, öğrencileri okul ortamlarında çalışmaya hazırlama eğiliminde oldukları için ABD'deki okul danışmanlığı programlarına daha çok benzemektedir. Bunun nedeni, Türkiye'de danışmanlık programlarından mezun olanların öncelikle okullarda okul danışmanı olarak çalışması ve mezunların düşük bir yüzdesinin rehabilitasyon merkezlerinde, diğer devlet kuruluşlarında ve özel muayenehanelerde çalışması olabilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki lisans danışmanlık programları Ruh Sağlığı Danışmanlığı, Evlilik Danışmanlığı ve Kariyer Danışmanlığı derslerini de içermekte ve mezunlar bu alanlarda da çalışabilmektedir. Ancak, Türkiye'deki danışmanlık programlarında, programı okul danışmanlığı, ruh sağlığı danışmanlığı ve diğer danışmanlık programları olarak farklı

müfredatlara sahip ayrı alanlar olarak bölerek bir revizyon yapılabilir (Şahin & Kumcağız, 2018).

Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları, özellikle uygulama ve staj açısından, CACREP'te tanımlanan diğer danışmanlık programlarının standartlarını tam olarak karşılamadığı için, okul danışmanlığı standartları Türkiye'deki danışmanlık programları için en uygun standartlar gibi görünmektedir. CACREP standartları 2009 yılında yazılmış olup, rehberlik programlarının çeşitli yönleriyle ilgili kabul görmüş standartları içeren farklı bölümler içermektedir. Türk Rehberlik programlarının bu standartları ne kadar iyi karşıladığına bakıldığında hiçbir rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının bu standartları karşılamadığı görülmektedir.

Öncelikle, Türkiye'deki danışmanlık programlarının hiçbirinin CACREP'in uygulama/staj standartlarını karşılamadığını görülmüyor. CACREP standartlarına göre, öğrencilerin en az 100 saatlik denetimli uygulama yapmaları gerekmektedir; bunun 40 saati gerçek danışanlarla doğrudan uygulama olmalı ve öğrenciler bu doğrudan hizmetlerin sesli veya görüntülü kayıtlarını denetimlerinde kullanmak üzere saklamalıdır. Ayrıca, öğrenciler uygulama süresi boyunca her hafta bir saat bireysel denetim ve yarım saat grup denetimi almalıdır. Staj için, öğrenciler uygulama eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra en az 600 saat denetimli staj yapmalıdır. Stajın en az 240 saati, gerçek danışanlarla bireysel danışmanlık veya grup danışmanlığı seanslarına liderlik etme şeklinde doğrudan hizmet olmalıdır. Öğrenciler ayrıca staj sırasında bir saat bireysel denetim ve yarım saat grup denetimi almalı ve bu seansların sesli veya görüntülü kayıtlarını denetimlerinde kullanmalıdır (CACREP, 2009).

Türkiye'deki danışmanlık programlarında, programın son yılında bir veya iki yarıyılta verilen uygulamalı dersler bulunmaktadır ve öğrenciler uygulamalarını sadece okullarda ve

bazen de Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapmaktadırlar. Uygulamalı dersin uygulanması Türkiye'deki üniversiteler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı üniversitelerde uygulamalı ders iki yarıyılta verilirken, diğerlerinde bir yarıyılta verilmektedir. Ayrıca, bazı üniversiteler öğrencilerin tüm uygulamalarını tek bir okulda yapmalarını şart koşarken, diğerleri ilkokul, ortaokul ve Rehberlik ve Araştırma Merkezinde yapmalarını şart koşturmaktadır.

Bununla birlikte, hiçbir program öğrencilerin gerçek danışmanlarla bireysel danışmanlık hizmeti vermesini ve seanslarını denetim için kaydetmesini şart koşturmamaktadır. Öğrenciler genellikle okullardaki danışmanları gözlemler ve bazen kendi başlarına grup seansları ve rehberlik ders saatleri yürütürler. Sonuç olarak, öğrencilerin bireysel denetim saatleri yoktur, sadece ders saatlerinde grup denetim saatleri vardır. Ek olarak, Türkiye'deki danışmanlık programlarında 240 saati doğrudan hizmet olmak üzere 600 saatlik zorunlu staj saati bulunmamaktadır.

Ayrıca, CACREP standartları, bir danışmanlık programının, danışmanlık eğitimi alanında doktora derecesine sahip en az üç tam zamanlı öğretim üyesine sahip olmasını gerektirmektedir. Danışmanlık programlarındaki tüm öğrencilere, programa başladıkları günden itibaren öğretim üyeleri arasından bir danışman atanmalıdır. Bu nedenle, öğretim üyeleri öğrencilere çalışma planlarında ve diğer okul ile ilgili konularda yardımcı olmalıdır. Son olarak, CACREP, tam zamanlı eşdeğer öğrenci sayısının tam zamanlı eşdeğer öğretim üyesi sayısına oranının 10:1'i geçmemesini, yani CACREP akreditasyonlu danışmanlık programlarında öğretim üyesi başına öğrenci sayısının 10'u geçmemesini şart koşturmaktadır (CACREP, 2009).

Türkiye'deki üniversitelerdeki danışmanlık programlarında en az üç tam zamanlı öğretim üyesi bulunmaktadır; ancak üniversiteler arasında öğrenci-öğretim üyesi oranı önemli ölçüde değişmekte ve birçok üniversite CACREP'in gerektirdiği öğrenci-

öğretim üyesi oranını karşılamamaktadır. Türkiye'deki danışmanlık programları dört yıllık lisans programlarıdır ve her yıl programlara kabul edilen öğrenci sayısı çok yüksektir. Sonuç olarak, Türkiye üniversitelerindeki öğrenci-öğretim üyesi oranı, CACREP ortalamasının çok üzerindedir (Deniz& Erözkan, 2021).

Ayrıca, CACREP, akredite programlardan mezun olup okul danışmanı olarak çalışacak öğrencilerin bu alanda çalışmak için gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasını şart koşmaktadır. Bu nedenle, CACREP akredite programlarının, gerekli bilgi ve becerileri geliştiren dersleri içeren bir müfredata sahip olması gerekmektedir. CACREP de istenen temel müfredat alanı şunlardır: (1) Temeller, Mesleki Yönlendirme ve Etik Uygulama, (2) Danışmanlık, Önleme, Müdahale ve Yardım İlişkileri, (3) Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik ve Savunuculuk, (4) Değerlendirme, (5) Araştırma ve Değerlendirme, (6) Akademik Gelişim, (7) İşbirliği ve Danışma, (8) Liderlik, (9) İnsan Büyümesi ve Gelişimi, (10) Kariyer Gelişimi, (11) Grup Çalışması (CACREP, 2009). Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına bakıldığında bu müfredat alanlarının da tam anlamıyla karşılanmadığı görülmektedir (Şahin & ark., 2020).

Sonuç

Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki danışmanlık programları, bir mesleğin yaşam döngüsündeki iki farklı aşamayı temsil etmektedir. ABD modeli, lisansüstü eğitime ve bağımsız uygulamaya güçlü bir vurgu yapan, olgun, uzmanlaşmış ve düzenlenmiş bir alanı göstermektedir. Türk modeli ise, lisans eğitime ve ulusal okul sistemine güçlü bir temele sahip, ancak kapsam, düzenleme ve daha geniş ruh sağlığı hizmetlerine yayılma konularıyla aktif olarak mücadele eden, gelişme aşamasında olan bir mesleği göstermektedir. Her iki sistem de ruh sağlığı hizmetlerine olan artan talep, kültürel yeterliliğe verilen önem ve

teknolojinin benimsenmesi gibi küresel trendlere yanıt vermektedir, ancak farklı tarihsel ve yapısal bakış açılarından hareket etmektedirler. Türkiye'deki gelecekteki ilerleme, yasal savunuculuğa ve eğitim sektöründen ayrı, net bir meslek kimliğinin oluşturulmasına bağlı olacaktır. ABD'de ise odak noktası, eşitliği, erişimi ve etkinliği artırmak için mevcut sistemleri iyileştirmek olmaya devam etmektedir.

Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programının en büyük sorunlarından biri; Ruh Sağlığı Danışmanlığı, Okul Danışmanlığı, Evlilik ve Aile Danışmanlığı gibi tüm danışmanlık programlarının bazı özelliklerini ve derslerini içermesi ve mezunlarının tüm bu alanlarda çalışmasına olanak sağlamasıdır. Ancak mezunlar, tüm bu danışmanlık alanlarında çalışmak için gerekli nitelikleri kazanamamakta ve bu alanların sadece bazı kısımlarını öğrenmektedirler. Sonuç olarak, bu programların mezunları, eğitim eksikliğiyle herhangi bir danışmanlık alanında çalışabilen danışmanlar haline gelmektedir. Bu nedenle, bu danışmanlık alanları, kendi müfredatları ve uygulama/staj gereksinimleriyle farklı programlar aracılığıyla öğretilmelidir (Şahin & Şahin, 2018).

Uygulama ve staj konusunda ise, Türkiye'deki danışmanlık programlarının Amerika'daki kriterleri karşılamadığı açıkça görülmektedir. Bu durum, danışmanlık programlarından mezun olanların, özellikle uygulama ve staj yoluyla kazanılabilecek önemli danışmanlık becerilerinden yoksun kalmasına neden olabilir. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki meslektaşlarına kıyasla, Türkiye'deki danışmanlık mezunları, pratik eğitim ve deneyim eksikliği nedeniyle mezuniyet sonrası iş hayatına atıldıklarında önemli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, öğrencileri daha iyi hazırlamak için staj ve uygulama saatleri artırılabilir ve uygun bireysel ve grup denetimiyle daha profesyonel bir şekilde uygulanabilir.

Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları, ülkenin en önemli hizmet mesleklerinden birinde profesyonellerin yetiştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bu programların birçok iyi yönü olduğu gibi bazı eksiklikleri de bulunmaktadır. Türkiye'deki danışmanlık programlarındaki tüm bu farklılıklar, bir akreditasyon kuruluşuna büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Danışmanlık programları, uygulamalı eğitim ve zorunlu temel dersler de dahil olmak üzere birçok açıdan birbirinden oldukça farklıdır. Bu nedenle, bir akreditasyon kuruluşu, programların bir şekilde standartlaştırılmış müfredatlara, uygun öğrenci-öğretim üyesi oranına ve uygun uygulamalı eğitim/staj gereksinimlerine sahip olmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- American Counseling Association Office of Professional Affairs. (2010). *Licensure requirements for professional counselors*. American Counseling Association: Alexandria, VA.
- Aubrey, R. F. (1977). Historical development of guidance and counseling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal*, 55(6), 288-295.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *2009 accreditation manual*. Alexandria, VA: Author.
- Council for Higher Education Accreditation. (2012). *An overview of U.S. accreditation*. Council for Higher Education Accreditation: Washington, DC.
- Demir, A., & Aydm, G. (1996). Student counselling in Turkish universities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18, 287-301.
- Demir, S., & Erdem, D. (2021). Psychological counseling and guidance in Turkey: Past, present and future. *Journal of Education and Training Studies*, 9(2), 1-10.
- Deniz, Ü., & Erözkan, A. (2021). The current status and future of psychological counseling in Turkey. *Current Approaches in Psychiatry*, 13(1), 1-12.
- Dogan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danisma ve rehberlik alaninda meslek kimliginin gelismesi ve bazi sorunlar [The development of professional identity in the counselling and guidance field in Turkey and related problems]. *Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi*, 1(7), 32-44.

- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22 (4), 241-247.
- Dugan, W. (1960). The impact of NDEA upon counselor preparation. *Personnel and Guidance Journal*, 3, 37-40.
- Gladding, S. T. (2018). *Counseling: A comprehensive profession* (8th ed.). Pearson.
- Gladding, S., & Newsome, D. (2004). *Community and agency counseling*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Gysbers, N. C. (2010). *A Brief History of School Counseling*. American School Counselor Association.
- Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci*. YÖK Tez Merkezi.
- Kaplan, D. M., & Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 principles for unifying and strengthening the profession. *Journal of Counseling & Development*, 89 (3), 367-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00101.x>
- Kepçeoğlu, M. (1996). *Psychological counseling and guidance* [Psikolojik danışma ve rehberlik]. Alkim Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma* [Guidance and Psychological Counselling] (2nd ed.). Ankara: OSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma [Guidance and psychological counselling in Turkish education system]. *Eğitim Dergisi*, 6, 3–8.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: OSYM yayınları.

- Leahy, M. J., Rak, E., & Zanskas, S. A. (2009). A brief history of counseling and specialty areas of practice. *The professional counselor's desk reference*, 3-13.
- Ocak, S., & Ulaş, O. (2018). The legal status of psychological counselors in Turkey and a comparison with other mental health professionals. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8 (49), 1-20.
- Piskin, M. (2006). Psikolojik danışma ve rehberliğin dunu, bugunu ve yarini [The past, present, and future of psychological counseling and guidance] . In M. Hesapcioglu, & A. Durmus, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Houghton Mifflin.
- Smith, H. B. (2001). Professional identity for counselors. In D. C. Locke, J. E. Myers, & E. L. Herr (Eds.), *The handbook of counseling* (pp. 569–579). Sage
- Stahl, E., & Havens, R. (1978). The case for ACES program accreditation. *Counselor Education and Supervision*, 17(3), 180-187.
- Stockton, R., & Guneri, O. (2011). Counseling in Turkey: An Evolving Field. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 98-104.
- Stretch, L. S. (2023). Overview of the Counselor Preparation Comprehensive Examination. *National Counselor Exam (NCE) and Counselor Preparation Comprehensive Exam (CPCE): Your Study Guide for Success*.
- Sue, D.W., Bernier, J. E., Durran, A. A., Feinberg, L. L., Pedersen, P. P., Smith, E. J., & Vasquez- Nuttall, E. E. (1982).

- Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45- 52.
- Şahin, C., & Kumcağız, H. (2018). *Psychological counseling and guidance in Turkey: Developments and issues. Turkish Studies*
- Şahin, F., & Şahin, N. (2018). Counseling in Turkey: An evolving profession. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Compelling counseling interventions: VISTAS 2018* (pp. 199 -210).
- Tan, H. (1986). *Psikolojik danisma ve rehberlik [Psychological counselling and guidance]*. Istanbul: Milli Egitim Basimevi.
- U.S. Department of Education. (2014). *Accreditation in the United States*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/admins/finaid/accres/accreditation.html>
- Zytowski, D. G. (2001). Frank Parsons and the progressive movement. *The Career Development Quarterly*, 50 (1), 57-65.
- Wittmer, J. (1994). Evolution of the CACREP standards. In J. Myers (Ed.) *Developing and directing counselor education laboratories*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

BÖLÜM 6

ÇOKKÜLTÜRLÜ DANIŞMANLIK

NİZAMETTİN KOÇ¹

Giriş

Bölüm Psikolojik danışmanlıkta, danışanların kültürel geçmişleri çok önemli bir rol oynar ve çok kültürlü danışmanlığın temel bir parçasını oluşturur. Kültür, bir grup içindeki insanların düşünme, etkileşim kurma, davranma ve çevrelerini algılama biçimlerini ve grubun değerlerine, normlarına ve geleneklerine dayalı yargılarda bulunma şekillerini kapsar. Her birey ayrıca, kendi kültürel uygulamalarını başkalarınınkine göre nasıl gördüğüne bağlı olarak şekillenen bir kültürel bakış açısına sahiptir (Lee, Orozco & Kwan, 2024; Chamberlain, 2005).

Genel olarak kültür, ırk, etnik köken, sınıf, din, cinsiyet, yaş ve diğer faktörleri kapsayan bir kavram olarak geniş çapta anlaşılmaktadır. Kültür ve çokkültürlü danışmanlığın evrensel bakış açısı, ırksal ve etnik azınlıkların ötesine geçerek kadınları, engelli

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0001-7314-2964

bireyleri, LGBTQ+ topluluklarını ve diğer marjinalleştirilmiş grupları da içermektedir. Bununla birlikte, bazıları çokkültürlü danışmanlığa daha dar bir perspektiften yaklaşmayı tercih ederek, öncelikle toplumdaki en belirgin etnik azınlık gruplarına, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Afrikalı Amerikalılar, Amerikan Yerlileri, Asyalı Amerikalılar ve Hispanikler/Latinler'e odaklanmaktadır. Çokkültürlülüğe daha geniş ve kapsayıcı bir bakış açısıyla yaklaşanlar, bir dereceye kadar tüm danışmanlığın çokkültürlü olduğunu kabul etmektedir. Ancak, terimi çok geniş tanımlamak, ırksal ve etnik konulara verilen önemi azaltabilir ve danışmanlık uzmanlarının toplumdaki en yaygın azınlık gruplarının ihtiyaçlarını göz ardı etmesine veya ele almaktan kaçınmasına yol açabilir (Sue, Arredondo & McDavis, 1992; Sodowsky, 1996).

Kültür ve çokkültürlü danışmanlık konusundaki evrensel ve odaklanmış bakış açıları tamamen çelişkili değildir. Her iki bakış açısı da çokkültürlü danışmanlık anlayışımızı derinleştirebilecek değerli bilgiler sunmaktadır. Evrensel bakış açısı, çeşitli marjinalleştirilmiş grupları da içeren kültürün geniş kapsamını vurgularken, odaklanmış bakış açısı ırksal ve etnik sorunların çokkültürlü danışmanlığın temel bileşenleri olarak önemini vurgulamaktadır (Ivey & ark., 2011). Genel kabul gören görüşe göre, ırksal ve etnik kaygılar kültür ve çokkültürlü danışmanlığın kritik yönleridir, ancak bütünlüğünü kapsamamaktadır. Bu bakış açıları birlikte, danışmanlıkta kültürel çeşitliliği ele almaya yönelik daha kapsamlı bir yaklaşıma katkıda bulunmaktadır.

Çok Kültürlü Danışmanlığın Önemi

Geleneksel psikoterapi modelleri (örneğin, psikodinamik, hümanistik, bilişsel-davranışçı) genellikle içsel olguları ve bireyselleşmeyi vurgular; bu da birçok kültürel grupta yaygın olan kolektivist değerlerle çelişebilir. Örneğin, katı bir bireyci çerçeveden hareket eden bir terapist, danışanın karar vermede aileye bağımlılığını, kültürel olarak normatif bir karşılıklı bağımlılık

ifadesi yerine, iç içe geçmişlik veya özerklik eksikliği olarak yanlış yorumlayabilir (Hays, 2016). Çokkültürlü teori, psikolojik ilkelere evrensellik varsayımına meydan okur ve kültür merkezli bir yaklaşımı savunur.

Pedersen'in (1990) kültürel kimliğin "üçlü modeli" kavramı - bireysel, grup ve evrensel düzeylerden oluşur- yararlı bir çerçeve sunar. Danışmanlara, her insanın benzersiz (bireysel) olmasına rağmen, aynı zamanda kültürel grup üyelikleri (grup) tarafından şekillendirildiğini ve ortak insan deneyimlerini (evrensel) paylaştığını hatırlatır. Etkili çokkültürlü danışmanlık, her üç düzeye de dikkat etmeyi gerektirir. Ayrıca, Çok Boyutlu Kültürel Yeterlilik Modeli ve Amerikan Danışmanlık Birliği'nin (ACA) Çok Kültürlü ve Sosyal Adalet Danışmanlık Yeterlilikleri (Ratts & ark., 2016) gibi teoriler, öz farkındalık, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için yapılandırılmış kılavuzlar sunmaktadır.

Pedersen (1991), etnik ve ırksal kimliğin bireyin kültürünün önemli yönleri olduğunu vurgularken, kültür kavramının ulusal ve ırksal sınırların çok ötesine uzandığını belirtir. Kültürü ve çokkültürlülüğü yalnızca bölgesel, dini veya tarihi mirası paylaşan gruplar arasındaki çok etnikli veya çok ırklı ilişkiler açısından tanımlamanın, çokkültürlülüğün anlamını kültürün yalnızca bir boyutuna indirgediğini savunur. Ayrıca, hiçbir belirli grubun veya etnik grubun sabit veya tek tip özelliklere sahip olmadığını vurgular. Bu, örneğin tüm Afrikalı Amerikalıların veya Asyalı Amerikalıların aynı deneyimleri paylaşmadığı anlamına gelir; aynı kültürel veya etnik grup içindeki bireylerin yaşam gerçeklikleri son derece farklı olabilir. Bu nedenle, danışmanların hem çeşitli kültürel gruplar arasındaki farklılıkları hem de aynı grup içindeki bireyler arasındaki çeşitliliği tanımları çok önemlidir. Bu ikili farkındalık, etkili ve kültürel açıdan duyarlı danışmanlık sağlamak için gereklidir (Sue & ark., 2022).

Çok kültürlü danışmanlık, yıllar içinde ruh sağlığı alanında vazgeçilmez hale gelmiş ve ruh sağlığı uzmanları için kritik önem taşıdığı kabul edilmiştir. Çok kültürlü danışmanlık, kişinin benzersiz kimliğine ve tedavi ihtiyaçlarına saygı duyan, kültürel açıdan duyarlı bir bakım sağlamayı amaçlar. Kültüre uygun ruh sağlığı tedavisi, genelleştirilmiş yaklaşımlardan daha etkilidir. Faydaları arasında daha güçlü terapötik ittifaklar, danışan ve danışman arasında karşılıklı gelişim fırsatları, artan tedavi etkinliği ve dil farklılıkları, güvensizlik ve damgalanma gibi bakıma erişim engellerinin azaltılması yer almaktadır (Arora & ark., 2021).

Çok kültürlü danışmanlık, danışmanlık alanında istisnai bir konuma sahiptir ve toplumsal çeşitliliğin artmasıyla birlikte önemi giderek artmaktadır. Azınlık gruplarının oranının artmasıyla birlikte, profesyonellerin hizmetlerini çeşitli ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaları gerekmektedir; bu da çok kültürlü danışmanlık yetkinliklerinde uzmanlaşmayı zorunlu kılmaktadır (Hays, 2008). Çok kültürlü danışmanlık, danışanların farklı geçmişlerine ve değerlerine saygı duymayı önceliklendirir. Danışmanlara, çeşitli popülasyonlara etkili bir şekilde hizmet etmek için gereken beceri ve anlayışı kazandırır. Bu yaklaşım, ırk, sınıf, cinsiyet, etnik köken ve cinsel yönelimdeki farklılıkları tanıyarak sosyal adalet, kültürel eşitlik ve adaleti savunur. Ayrıca, danışmanları çeşitli kültürler hakkında bilgi edinmeye, çoklu bakış açıları kazanmaya ve sistemik eşitsizlikleri ele alan ve marjinalleştirilmiş gruplar için eşit fırsatları teşvik eden değişiklikleri savunmaya motive eder (Sue & ark., 1998).

Danışmanlar, kendi kültürel önyargılarını ve danışanların kültürel bakış açılarının danışmanlık sırasında algılarını, düşüncelerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalıdır. Bu amaçla kültürel yeterliliğe ulaşmak şarttır. Sue'ya (2004) göre, kültürel yeterlilik, danışan gelişimini destekleyen bir ortam yaratmayı içerir. Çok kültürlü danışmanlık yeterlilikleri için üç temel

boyut belirlemiştir: (a) inanç ve tutumların farkındalığı, (b) bilgi ve (c) beceriler. Bu boyutlar, danışmanların çoğulcu bir toplumda çeşitli nüfuslara etkili bir şekilde hizmet vermeleri için çok önemlidir.

Çok Kültürlü Danışmanlık Yeterlilikleri

Danışmanların toplumdaki her bireye etkili bir şekilde hizmet verebilmesi için çok kültürlü danışmanlık yeterliliğine sahip olmaları gerekir. Çok kültürlü yeterlilik, çok kültürlü danışmanlığın üç boyutunu içeren üç temel özellik ile açıklanmaktadır. Çok kültürlü danışmanlık yeterliliğinin üç özelliği şu şekilde ifade edilir: (a) danışmanın kişisel varsayımlarının, değerlerinin ve önyargılarının aktif farkındalığı, (b) kültürel olarak farklı danışanın dünya görüşünü anlama ve (c) danışmanlık uygulamasında kültüre uygun stratejiler ve teknikler geliştirme. Bu özelliklerin her biri üç boyutla açıklanır; tutumlar ve inançlar (farkındalık), çok kültürlü danışmanlık yeterliliğinin bilgi ve becerileri (Sue & ark., 1982).

Collins ve Arthur (2010) ve Sue vd. (1992) tarafından boyutlarıyla birlikte belirtilen bu özellikler şunlardır:

Danışmanın kişisel varsayımlarının, değerlerinin ve önyargılarının aktif farkındalığı:

Tutumlar ve inançlar;

- Kendinizi kültürel bir varlık olarak algılamak ve dünyayı kendi kültürel bakış açınızla görme eğiliminizi kabul etmek
- Kendi kültürel geçmişinizin ve deneyimlerinizin, tutumlarınızın, değerlerinizin ve önyargılarınızın danışmanlık süreçlerini nasıl etkileyebileceğinin farkında olmak
- Danışman olarak sizinle danışanlar arasında ırk, etnik köken, değerler ve inançlar açısından farklılıklar olması konusunda rahat olmak

Bilgi;

- Kendi ırksal ve kültürel mirasınız hakkında açık bilgiye sahip olmak ve bu özel kültürel kimliğin danışmanlık sürecini nasıl etkileyebileceğinin farkında olmak
- Kendi kültürel kimlik gelişiminizin ortak aşamalarını tanımak
- Baskı, ırkçılık, ayrımcılık ve klişeleştirmenin sizi ve çeşitli bir gruptaki her bireyi kişisel olarak nasıl etkilediğini anlamak
- Başkaları üzerindeki sosyal etkiniz ve iletişim tarzınızın farklı geçmişlere sahip danışmanlarla danışmanlık sürecini nasıl etkilediği hakkında bilgi edinmek

Beceriler;

- Kültürel olarak farklı geçmişlere sahip danışmanlara hizmet etmede anlayışınızı ve yardımcı olma becerinizi geliştirmek için eğitim, danışmanlık ve eğitim deneyimleri aramak
- Farklı gruplara karşı olumsuz duygusal tepkilerle, önyargılarla veya değer yargılarıyla yüzleşmek
- Kendinizi kültürel ve ırksal bir birey olarak görmek ve ırkçı olmayan bir kimlik arayışında olmak

Kültürel olarak farklı danışanın dünya görüşünü anlamak:

Tutumlar ve inançlar;

- Danışmanlık sürecine zarar verebilecek diğer farklı gruplara karşı olumsuz duygularınızın farkında olmak ve bu duyguları ve tutumları değiştirmeye kararlı olmak.
- Kültürel olarak farklı danışmanlara uygun alternatif bakış açılarına açık olmak.

Bilgi;

- Çalıştığınız kültürel olarak farklı danışmanlar hakkında kesin bilgi ve donanıma sahip olmak.

- Azınlıkların yaşamını etkileyen ve danışmanlık sürecini de etkileyebilecek sosyopolitik etkiler hakkında bilgi edinmek.

Beceriler;

- Çok kültürlü danışmanlık hakkındaki bilgi, anlayış ve becerilerinizi geliştirebilecek eğitim fırsatları aramak ve çeşitli farklı gruplar hakkındaki en son araştırmalara aşina olmak.
- Danışmanlık ortamı dışında farklı insanlarla etkileşimde bulunmak.
- Teorik esnekliği korumak.

Danışmanlık uygulamasında kültüre uygun stratejiler ve teknikler geliştirmek:

Tutumlar ve inançlar;

- Danışanların dini ve/veya manevi inançlarına, değerlerine ve psikolojik veya danışmanlık sürecinde faydalı olduğunu düşündükleri yerel yardım uygulamalarına saygı duymak.
- Danışmanlık sürecinde başka bir dilin kullanımına değer vermek ve buna açık olmak.

Bilgi;

- Danışmanlığın kültüre özgü özelliklerini ve bu özelliklerin farklı kültürel grupların değerleriyle nasıl çelişebileceğini bilmek
- Çalıştığınız kültürel olarak farklı danışanların aile sistemleri, değerleri ve inançları hakkında bilgi sahibi olmak
- Toplum içinde sosyal değişimi desteklemenin yollarını belirlemek.

Beceriler;

- Azınlık bir danışanın ırkçılık veya önyargıdan kaynaklanan bir sorununu tespit edebilmek

- Danışmanlık seanslarına tercüman dahil ederek veya danışanı iki dilli bir danışmana yönlendirerek farklı bir dil konuşan bir danışanla çalışmaya açık olmak.

Ayrıca, üç temel alanın (tutumlar-inançlar, bilgi, beceriler) yanı sıra çokkültürlülük yeterliliği için başka faktörler de önerilmiştir. Örneğin, ırksal kimlik gelişimi, alandaki bazı araştırmacıların çokkültürlülük danışmanlığı yeterliliğiyle çok yakından ilişkili olduğunu gösterdiği için, çokkültürlülük yeterliliğinin bir bileşeni olarak dahil edilmesi şiddetle tavsiye edilmektedir (Sue, 2001). Benzer şekilde, çokkültürlülük danışmanlığı sürecinde çok önemli bir değere sahip olduğu için, çokkültürlülük danışmanlığı ilişkisinin de çokkültürlülük danışmanlığı yeterliliğine bir faktör olarak eklenmesi önerilmektedir (Sodowsky vd., 1994).

Dahası, Sue (2001), kültürel yeterliliğin sadece üç temel alanda danışmanların farkındalığı, bilgisi ve becerilerine odaklanan bireysel düzeyde kalmaması, profesyonel, örgütsel ve toplumsal düzeyleri de içeren daha makro bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini öne sürmektedir. Kültürel yeterliliğin mesleki odak noktalarını, psikolojinin tanımının ötesine geçmek ve kültürel olarak duyarlı etik kodları ve yeni uygulama standartlarını benimsemeye ve uygulamaya çalışmak olarak açıklamaktadır. Örgütsel düzeyde, Sue (2001), danışmanları ve danışanlarını olumsuz etkileyebilecek örgütsel politikalar ve uygulamalar hakkında bilgi edinmeyi, her gruba eşit erişim ve fırsat sağlayan sistemde değişiklik yapılmasını savunmayı ve bireysel değişime odaklanan geleneksel danışmanlığın ötesinde sistem müdahale rollerini uygulamayı önermektedir. Son olarak, toplumsal düzeyde, etnosantrik tek kültürlülüğün görünmezliği, gerçeği belirli bir bakış açısından tanımlama üstünlüğü ve bir grubun katkılarını diğerine üstün tutan önyargılı tarihsel miras perspektiflerini sorgulamayı ve bu tür

perspektifleri toplumun her düzeyinde değiştirmeye çalışmayı önermektedir.

Çok kültürlü danışmanlık yetkinlikleri, danışmanlara çeşitli danışmanlara etkili bir şekilde hizmet verebilmeleri için gerekli tutum, bilgi ve becerileri kazandırır. Bu yetkinlikler ayrıca danışmanları toplumdaki tüm gruplar için eşit haklar ve fırsatlar savunmaya teşvik eder. Bu nedenle, danışmanların bu niteliklere sahip olması çok önemlidir. Çok kültürlü danışmanlık yetkinliğini destekleyen eğitim ve ğretim faaliyetleri, danışmanlık programlarında çok önemlidir. Danışmanların çok kültürlü danışmanlık becerilerini geliştirmek için kariyerleri öncesinde ve sırasında en az iki veya üç çok kültürlü veya çeşitlilik kursu, atölye çalışması veya semineri tamamlamaları önerilir. Bu eğitim deneyimleri, danışmanların fikirleri ve bilgileri işlemelerine ve üzerinde düşünmelerine olanak tanıyarak çok kültürlü danışmanlık yetkinliklerini geliştirir (Sheely-Moore & Kooyman, 2011; Summers, Nelson, & LCMHC-S, 2022).

Çokkültürlü Danışmanlığın Danışmanlık ve Psikoloji Kurulları Tarafından Tanınması

APA (Amerikan Psikoloji Derneği), ACA (Amerikan Danışmanlık Derneği) ve CACREP (Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyon Konseyi), danışmanlık mesleğinde önemli kuruluşlardır. APA akreditasyonlu danışmanlık psikolojisi programları oldukça saygındır ve danışmanlık ve psikoloji alanında yetenekli profesyoneller yetiştirir. CACREP akreditasyonlu programlar da ABD'de oldukça saygındır ve çok kültürlü dersler ile müfredat genelinde çok kültürlü içeriğin entegrasyonunu gerektirir. Hem ACA hem de CACREP, farklı danışmanlarla çalışan danışmanlar için kültürel duyarlılık ve farkındalığın önemini vurgular. Bu kuruluşlar, ayrımcılık karşıtlığı, dil, gizlilik, açıklama ve değerlendirme gibi alanlarda kültürel farkındalığı ve duyarlılığı teşvik eden etik yönergeleri destekler (Nam, 2021).

CACREP ve APA, çok kültürlü danışmanlıkta etik hususlara vurgu yaparak, çeşitli popülasyonlara daha iyi hizmet verebilmek için profesyonellerin etik anlayışını geliştirmeye odaklanmaktadır. Etik kodları, uygulayıcıların kültürel olarak farklı danışanların benzersiz ihtiyaçlarını tanıma sorumluluğunu vurgulamaktadır. Her iki kuruluşun da öğretim üyelerini ve öğrencileri danışanların bireysel haklarını ve kişisel onurlarını koruma konusunda eğitmek için danışmanlık programlarına rehberlik eden etik ilkeleri bulunmaktadır (Midgette & Meggert, 1991). Ayrıca, Amerikan Psikoloji Derneği (2003), Psikologlar için Çok Kültürlü Eğitim, Öğretim, Araştırma, Uygulama ve Örgütsel Değişim Rehberi'nde 6 özel yol gösterici ilke belirtmiştir:

- Psikologlar, kültürel varlıklar olarak, kendilerinden etnik ve ırksal olarak farklı bireylerle olan algılarını ve etkileşimlerini olumsuz etkileyebilecek tutum ve inançlara sahip olabileceklerini kabul etmeye teşvik edilir.
- Psikologlar, etnik ve ırksal olarak farklı bireylere karşı çok kültürlü duyarlılığın/yanıt vermenin, bu bireyler hakkında bilgi sahibi olmanın ve onları anlamının önemini kabul etmeye teşvik edilir.
- Eğitimciler olarak psikologlar, psikolojik eğitimde çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramlarını kullanmaya teşvik edilir.
- Kültürel olarak duyarlı psikolojik araştırmacılar, etnik, dilsel ve ırksal azınlık geçmişine sahip kişiler arasında kültüre odaklı ve etik psikolojik araştırma yürütmenin önemini kabul etmeye teşvik edilir.
- Psikologların klinik ve diğer uygulamalı psikolojik uygulamalarda kültürel olarak uygun becerileri kullanmaları teşvik edilmektedir.
- Psikologların kültürel olarak bilgilendirilmiş örgütsel (politika) geliştirme ve uygulamaları desteklemek için

örgütsel değişim süreçlerini kullanmaları teşvik edilmektedir.

Çokkültürlü Danışmanlık Yeterliliğini Etkileyen Faktörler

Son yıllarda, çok kültürlü danışmanlık daha kapsamlı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır, ancak literatürde genellikle ampirik olarak araştırılmaktan ziyade daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bununla birlikte, çok kültürlü danışmanlığın önemi her geçen gün artmaktadır. Son yirmi yılda, çok kültürlü danışmanlık üzerine yapılan ampirik araştırmalar sürekli olarak gelişmiştir. Çok kültürlü danışmanlık yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalar, bu yeterliliklere sahip danışmanların, farklı ırk ve etnik kökenlerden gelen danışanlarla daha iyi danışmanlık süreçleri ve daha iyi sonuçlar elde etme eğiliminde olduğunu sürekli olarak göstermiştir. Dahası, çok kültürlü danışmanlık yeterliliklerine sahip danışmanlarla ilgili olumsuz bulgular bildiren hiçbir çalışma bulunmamaktadır (Ridley & ark., 2021; Worthington & ark., 2007).

Bir veya daha fazla çok kültürlü danışmanlık dersini tamamlamak, çok kültürlü danışmanlık yeterliliğini geliştirmenin ve artırmanın çok önemli bir yoludur. Hem CACREP hem de APA, akredite programların çok kültürlü danışmanlık konusunda resmi dersler içermesini zorunlu kılmaktadır. Çok sayıda çalışmanın da desteklediği gibi, danışmanlık ve psikoloji müfredatlarına çok kültürlü derslerin dahil edilmesi giderek daha önemli hale gelmiştir. Örneğin, Heppner ve O'Brien'in (1994) yaptığı bir çalışma, danışmanlık öğrencilerinin bu tür bir ders aldıktan sonra çok kültürlü konulara yönelik düşünce ve duyarlılıklarında önemli değişiklikler yaşadığını bulmuştur. Ayrıca, öğrenciler artan farkındalık ve bilgilerinin pratik danışmanlık çalışmalarına etkili bir şekilde entegre edildiğini bildirmişlerdir.

15 lisansüstü danışmanlık öğrencisiyle yapılan bir çalışma, güçlü kültürlerarası etkileşimler içeren çok kültürlü danışmanlık

dersinin öğrencilerin çok kültürlü danışmanlık yetkinliklerini etkili bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur (Diaz-Lazaro & Cohen, 2001). Çalışma, öğrencilerin farklı kültürler hakkındaki bilgilerinin ve kültürel olarak duyarlı davranışlar sergileme konusundaki özgüvenlerinin arttığını göstermiştir. Bu eğitim, öğrencilerin çok kültürlü yetkinliklerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda kültürel olarak uygunsuz davranışları belirleme ve ele alma yeteneklerini de artırmıştır. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitimin etkisi, onu alan bireylerin ötesine uzanmaktadır; çünkü eğitilmiş öğrenciler çevrelerindeki kültürel olarak duyarsız davranışları tespit edebilir ve bunlara müdahale edebilirler. 54 beyaz psikolojik danışmanlık öğrencisi arasında yapılan bir başka çalışma da bu bulguyu destekleyerek, kapsamlı çok kültürlü eğitimin danışman adaylarının kültürel olarak duyarsız davranışları tanımlarına ve düzeltmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (Steward & ark., 1998).

Cates vd. (2007) tarafından yapılan bir çalışma, bir danışmanlık eğitimi programının çok kültürlü bilgi ve becerileri öğretmedeki etkinliğini değerlendirmiştir. Program, özel birçok kültürlü danışmanlık dersi içermekte ve çok kültürlü konuları sınıf tartışmaları veya ders kitabı bölümleri aracılığıyla diğer derslere entegre etmektedir. Ek olarak, öğrenciler staj ve uygulama dönemlerinde çeşitli danışmanlarla çalışma konusunda pratik deneyim kazanmışlardır. Çalışma, öğrencilerin çok kültürlü yeterliliklerini ölçmek için Danışmanlık Hazırlık Kapsamlı Sınavı'nın (CPCE) sosyal ve kültürel temeller bilgi alanındaki performanslarını değerlendirmiştir. Katılımcıların CPCE'nin sosyal ve kültürel temeller alanında ulusal ortalamanın önemli ölçüde üzerinde puan aldığını ve bunun da üstün çok kültürlü bilgiye işaret ettiğini bulmuşlardır. Bununla birlikte, bu güçlü bilgi tabanına rağmen, öğrencilerin çok kültürlü beceri puanları genel danışmanlık becerilerine kıyasla daha düşüktü. Yazarlar, daha fazla çok kültürlü

ders eklemenin öğrencilerin çok kültürlü bilgilerini daha da artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Ek dersler mümkün değilse, mevcut müfredata çok kültürlü ödevler ve projeler eklemek, öğrencilerin çok kültürlü danışmanlık yetkinliklerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Cohen & ark., 2022).

Araştırmalar, çokkültürlü yetkinliğin önemini doğrulamaktadır. Smith ve ark. (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz, terapistin çokkültürlü yetkinliği ile danışanların terapistin güvenilirliği ve memnuniyetine ilişkin algıları arasında küçük ama anlamlı bir pozitif korelasyon bulmuştur. Daha yakın tarihli araştırmalar, algılanan kültürel alçakgönüllülüğün (bir başkasının kültürel geçmişine karşı açıklık, öz yansıtma ve egosuzluk içeren kişilerarası bir duruş) özellikle ırksal ve etnik azınlık danışanlar arasında daha güçlü terapötik ittifaklarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Danışanlar kültürel kimliklerinin anlaşıldığını ve saygı duyulduğunu hissettiklerinde, terapiye tam olarak katılma, daha açık bir şekilde açıklama yapma ve tedavide kalma olasılıkları daha yüksektir; bu da olumlu sonuç olasılığını artırır.

Farklı geçmişlere sahip insanlarla etkileşim, insanların kültürel farkındalığını ve duyarlılığını sandığımızdan daha fazla etkileyebilir. Villegas ve Lucas (2002), dış etkileşimin kültürel duyarlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Alan deneyimlerinin, kültürel olarak duyarlı öğretimin bağlamlandırılmış bir anlayışını oluşturma açısından öğretmenleri nasıl etkilediğini bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle, bu çalışma için öğretmenler üniversite sınıfından çıkarak, farklı geçmişlere sahip insanların yaşadığı okullara ve topluluklara gitmişlerdir. Bu öğretmenler, kültürel olarak farklı öğrencilerin yaşadığı bir topluluğa giderek ailelerinin, topluluklarının ve kültürel gruplarının üyeleriyle görüşmüşlerdir. Yazarlar, bu öğretmenlerin kendi kültürlerinden farklı değerler, yaşam tarzları ve kültürler konusunda daha bilgili ve duyarlı hale

geldiklerini ve bunun çok kültürlü yetkin bir kişide olması gereken çok önemli bir özellik olduğunu belirtmişlerdir (Roisircar & ark., 2005).

Sonuç

Çokkültürlü danışmanlık, ACA'nın (2014) Etik Kuralları'nda ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin (2017) Çokkültürlü Rehber İlkeleri'nde kodlandığı gibi etik bir zorunluluktur. Danışmanın yetkinliğe doğru aktif olarak çalışması sorumluluğundadır. Bu zorunluluğu iletirmek için alan şunları yapmalıdır:

- Temel teorilerden uygulama denetimine kadar eğitim müfredatının tamamına çokkültürlülüğü entegre etmelidir.
- Kültürel alçakgönüllülük ve baskı karşıtı uygulamaya odaklanan sürekli eğitim yoluyla uygulayıcılar için yaşam boyu öğrenmeyi ve öz yansımayı teşvik etmelidir
- Çokkültürlü yetkinliğin farklı popülasyonlar için sonuçları nasıl etkilediğine dair spesifik mekanizmaları inceleyen daha incelikli araştırmalar yürütmelidir.
- Akıl sağlığı iş gücünde çeşitliliği artıran ve bakıma erişimdeki sistemik engelleri azaltan politikaları savunmalıdır.

Sonuç olarak, 21. yüzyılda etkili danışmanlık çokkültürlü danışmanlık olmalıdır. Uygulayıcılar, kültürel karmaşıklığı kucaklayarak, bireyin bütünlüğüne saygı duyar, gerçek bağları güçlendirir ve herkes için gerçekten adil ve iyileştirici bir ruh sağlığı sistemine katkıda bulunurlar. Tüm bu noktalar ve bulgular, çok kültürlü danışmanlığın ve yeterliliklerinin önemini göstermektedir. Bu yetkinlikler, danışmanlara ve danışmanlık öğrencilerine farklı kültürel gruplardan danışanlarla başarılı bir şekilde çalışmak için

uygun tutum, bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda demokratik bir toplumda tüm gruplar için eşit haklar, erişim ve fırsatlar savunmalarını da teşvik eder. Bu nedenle, her danışmanın bu yetkinliklerle donanımlı olması temel önemdedir. Dolayısıyla, çok kültürlü danışmanlık yetkinliklerini geliştirmeye yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri, danışmanlık programları arasında hayati bir öneme sahiptir.

Kaynakça

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- American Psychological Association. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*.
- Arora, P. G., Parr, K. M., Khoo, O., Lim, K., Coriano, V., & Baker, C. N. (2021). Cultural adaptations to youth mental health interventions: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 30(10), 2539-2562.
- Cates, J. T., Schaeffle, S. E., Smaby, M. H., Maddux, C. D., & LeBeauf, I. (2007). Comparing multicultural with general counseling knowledge and skill competency for students who completed counselor training. *Journal of Multicultural Counseling & development*, 35(1), 26 -39.
- Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School & Clinic*, 40(4), 195-211.
- Cohen, J. A., Kassan, A., Wada, K., Arthur, N., & Goopy, S. (2022). Enhancing multicultural and social justice competencies in Canadian counselling psychology training. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 63(3), 298.
- Collins, S., & Arthur, N. (2010). Culture-infused counseling: A model for developing multicultural

- competence. *Counseling Psychology Quarterly*, 23(2), 217-233.
- Diaz-Lazaro, C. M., & Cohen, B. (2001). Cross-cultural contact in counseling training. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 29(1), 41.
- Hays, D. G. (2008). Assessing multicultural competence in counselor trainees: A review of instrumentation and future directions. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 95-101.
- Hays, P. A. (2016). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (1994). Multicultural counselor training: Students' perceptions of helpful and hindering events. *Counselor Education and Supervision*, 34(1), 4-18.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., & Ivey, M. B. (2011). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective: a multicultural perspective* (No. 1). Sage.
- Lee, W. M., Orozco, G. L., & Kwan, K. L. K. (2024). *Introduction to multicultural counseling for helping professionals*. Routledge.
- Midgette, T. E., & Meggert, S. S. (1991). Multicultural Counseling Instruction: A Challenge for faculties in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 70(1), 136-41.
- Nam, S. (2021). The CACREP-accredited counseling programs' multicultural environment, counseling students' multicultural counseling competence, and social justice advocacy (Doctoral dissertation, The University of Iowa).

- Pedersen, P. (1990). The constructs of complexity and balance in multicultural counseling theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 68(5), 550–555.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6-12
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28–48.
- Ridley, C. R., Sahu, A., Console, K., Surya, S., Tran, V., Xie, S., & Yin, C. (2021). The process model of multicultural counseling competence. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 534-567.
- Roysircar, G., Gard, G., Hubbell, R., & Ortega, M. (2005). Development of counseling trainees' multicultural awareness through mentoring English as a second language students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33(1), 17.
- Sheely-Moore, A. I., & Kooyman, L. (2011). Infusing multicultural and social justice competencies within counseling practice: A guide for trainers. *Adultspan Journal*, 10(2), 102-109.
- Smith, T. B., Constantine, M. G., Dunn, T. W., Dinehart, J. M., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural education in the mental health professions: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 132–145.
- Sodowsky, G. R. (1996). The multicultural counseling inventory: validity and applications in multicultural training. In G. R,

- Sodowsky & J. C. Impara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* {pp. 283-324}.
Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B., & Wise, S. (1994). Development of the multicultural counseling inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 137-148.
- Steward, R. J., Wright, D. J., Jackson, J. D., & Han Ik, J. (1998). The relationship between multicultural counseling training and evaluation of culturally sensitive and culturally insensitive counselors. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 26(3), 205-217.
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29, 790-821.
- Sue, D. W. (2004). Multicultural counseling and therapy (MCT) (pp. 813-827). In J. A. Banks and C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 20(2), 64-89.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A. A., Feinberg, L. L., Pedersen, P. P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45- 52.
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G., & Vazquez-Nuttall, E. (1998). Multicultural

- counseling competencies: Individual and organizational development. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2022). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Summers, L. M., Nelson, L., & LCMHC-S, N. C. C. (Eds.). (2022). *Multicultural counseling: Responding with cultural humility, empathy, and advocacy*. Springer Publishing Company
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Albany: State University of New York Press.
- Worthington, R. L., Soth-McNett, A. M., & Moreno, M. V. (2007). Multicultural counseling competencies research: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 351-361.

BÖLÜM 7

İNTİHAR SONRASI REAKTİF YAS DESTEĞİNDEN PROAKTİF ÖNLEMESİ: “POSTVENTİON”

*“intihar eden kişi psikolojik iskeletlerini
hayatta kalanın duygusal dolabına koyup gider”
Leenaars, (2004).*

ŞAFAK TAKTAK¹
ERTUĞRUL TALU²

Giriş

İntihar, dünya genelinde her yıl 800.000’den fazla insanın intihar sonucu hayatını kaybetmesiyle önemli bir halk sağlığı sorunu oluşturmaktadır (World Health Organization [WHO], 2023). İntihar, sadece bireyin yaşamını sonlandıran bir eylem değil; aynı zamanda yakın çevresinde bulunan bireyler, topluluklar ve kurumlar üzerinde derin ve kalıcı etkiler yaratan ve geride kalan yaşlı bireyler için büyük bir kırılma ve psiko-sosyal stres kaynağıdır (Andriessen & Krysińska, 2021). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre her intihar vakası, ortalama altı ila on kişinin doğrudan etkilenmesine yol açmaktadır(WHO, 2023). Bu bağlamda intihar üzerine yapılacak herhangi bir tartışma, yas sürecini

¹ Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı, Orcid: 0000-0002-9129-2605

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. PDR. Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-3062-6130

yaşayanların—bir başka deyişle *intihar sonrası hayatta kalanların*—bakış açısı dikkate alınmadan eksik kalacaktır. Bu kişilerin sayısı, intihar sonucu hayatını kaybedenlerin sayısından önemli ölçüde fazladır ve bazıları, kaybın ciddi ve uzun süreli psiko-sosyal sonuçlarıyla, artmış intihar riski de dâhil olmak üzere, baş etmek zorunda kalmaktadır (Andriessen & Krysińska, 2011).

İntihar Sonrası Hayatta Kalan Kimdir ve Kaç Kişidir?

Literatürde “intihar sonrası hayatta kalan” kavramının tanımı konusunda bir görüş birliği bulunmamakla birlikte, önerilen tanımlar birtakım ortak noktalara sahiptir. Bu tanımlar, ölen kişi ile yas tutan kişi arasında bir ilişkinin bulunduğuna, bu ilişkinin yakınlığına ve/veya kaybın yas tutan kişi üzerindeki etkisine odaklanmaktadır.

Örneğin intihar sonrası hayatta kalanları;

McIntosh(1993):“yakın bir sevdiğinin intiharını deneyimleyen aile üyeleri ve arkadaşlar”

Andriessen(2009):“intihar yoluyla önemli bir başkasını (veya sevdiğini) kaybeden ve yaşamı bu kayıp nedeniyle değişen kişi /kişiler”

Jordan ve McIntosh (2011): İntihar sonrası hayatta kalan kişi, bir başkasının intiharına maruz kaldıktan sonra uzun bir süre boyunca yüksek düzeyde öznel psikolojik, fiziksel ve/veya sosyal sıkıntı yaşayan kişi/kişiler” olarak tanımlamıştır.

Ayrıca “intihar sonrası hayatta kalma” ile “intihara maruz kalma” arasında anlamlı bir ayrım yapılmaktadır (Berman, 2011; Crosby & Sacks, 2002).

- *Hayatta kalma*, ölen kişi ile kişisel ve yakın ilişkisi olan bireyleri kapsar (ör. aile üyeleri veya yakın arkadaşlar).

- *Maruz kalma* ise ölen kişiyi tanımayan fakat ölümü başkalarından veya medyadan öğrenen bireyleri (ör. ünlü bir kişinin intiharı) ya da bir yabancıнын ölümüne bizzat tanıklık edenleri (ör. tren makinistleri, asker ve polisler, sağlık çalışanları) tanımlar.

Gerçekten de bir intihar sonucu gerçekleşen ölüm, -yakın aile üyelerinden daha uzak akrabalara, arkadaşlara, komşulara ve patron ve yöneticilere kadar - ölen kişiyle çeşitli derecelerde ilişkisi olan geniş bir insan grubunu etkileyebilir (Campbell, 1997). Bu nedenle, intihar sonrası hayatta kalanların sayısını tahmin etmeye yönelik çeşitli girişimlerde bulunulmuştur.Örneğin Shneidman (1969), bir intiharın ortalama altı hayatta kalan bıraktığını öne sürmüştür. Wroblewski (2002, ise bir intihar ölümünden sonra geride yaklaşık 10 hayatta kalan kaldığını belirtmiştir.

İntihar sonrası hayatta kalanların sayısına ilişkin ilk sistematik tahmin, intihar sonrası destek gruplarının üyeleri arasında yapılan bir anket çalışmasından elde edilmiştir (Berman, 2011). Bu çalışma, hayatta kalan kişi sayısının; ilişki türüne, ölen kişi ile yas tutan kişi arasındaki iletişim sıklığına ve ölen kişinin yaşına bağlı olarak önemli ölçüde değiştiğini göstermiştir.

Örneğin:

- Çocuğunu intihar sonucu kaybeden ebeveynler, ölümün **80** hayatta kalan bıraktığını tahmin etmiştir.
- İntihar eden kişinin eşi veya partneri ise bu sayıyı **60** olarak bildirmiştir.
- Kardeşler ve/veya arkadaşlar için bu sayı **45–50** olarak bildirilmiştir.

İntiharın geniş kapsamlı etkisini anlatmak için kullanılan “*göle atılan bir taş*” metaforu oldukça güçlüdür. Taşın suya

düşmesiyle oluşan halkalar genişleyerek su yüzeyinin farklı noktalarını etkiler. Etkili bir postvention için asıl zorluk, yakın aile üyelerinden arkadaşlara ve hatta intihara yalnızca dolaylı olarak maruz kalanlara kadar tüm hayatta kalanların ihtiyaç duyduğu destek ve yardıma erişebilmesini sağlamaktır(Andriessen & Krysińska, 2011).

Yardım Aramayı Engelleyen Faktörler

Hayatta kalanların destek aramasını etkileyen çeşitli psiko-sosyal faktörler vardır (Grad, 2005; McMenamy et al., 2008);

- Aile ve arkadaşlardan gelen gayri resmî destek bazıları için yeterlidir.
- Bazıları, yardıma ihtiyaç duyduğunu kabul etmekten çekinir.
- İntiharın damgalanması, yardım aramayı azaltabilir.
- Özellikle erkeklerde yardımı reddetme, aşırı çalışma veya alkol/madde kullanımına yönelme görülebilir.

Postvention Nedir?

Postvention kavramı, intiharın ardından etkilenen bireylere, ailelere, kurumlara ve topluluklara yönelik olarak gerçekleştirilen iyileştirici, önleyici ve destekleyici müdahaleleri kapsayan çok katmanlı bir süreçtir. Bu kavram ilk kez Edwin Shneidman tarafından 1975’de “intihar sonrası hayatta kalanların duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sistematik bir müdahale süreci” olarak tanımlanmıştır (Jordan, 2017). Andriessen (2009), ise postvention kavramını “intihar sonrası hayatta kalanlar tarafından, onlarla birlikte veya onlar için geliştirilen; iyileşmeyi kolaylaştırmayı ve olumsuz sonuçları—intihar davranışı dahil—önlemeyi amaçlayan faaliyetler” olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak Postvention’un psikolojik ilk yardım, kriz müdahalesi ve daha çok da bir intihar gerçekleştikten sonra

gerideki “yaslı” olarak nitelenen bireylerin kayıpla başa çıkabilmek ve olası daha fazla intihar risklerinin azaltmalarına yardımcı olmak amacıyla sunulan çok yönlü bir destek hizmeti olarak değerlendirilebiliriz (Westefeld & ark., 2000).

Shneidman normalde birbiriyle yan yana kullanılmayan İngilizcedeki iki kelimeyi – **Post** (sonrası) ve **prevention** (önleme) - yan yana getirip birleştirerek “ **Postvention**” adını verdiği yeni melez bir kelime türetmiş ve bundan böyle intihar olayından sonra geride kalan, yas tutan insanlara verilecek hizmetleri ise “**Postvention**” hizmeti olarak adlandırmıştır (Shneidman ,1975).

Bir intihar eyleminin sonrasında çoğu zaman geride kalanlar intihar eden kişinin ölümünden sorumlu tutulduklarını ve suçlandıklarını düşünürler ya da öyle hissederler (Begley & Quayle,2007;Silverman & ark.,1995). Bu düşünce hayatta kalanları birçok olumsuz duyguyla başa çıkmak ve dahası, intihar eylemindeki kendi rolüne ilişkin düşüncelerinde takıntılı hale gelmeye mahkum eder (Rudestam, 1992). Bu durumu Leenaars (2004) “intihar eden kişi psikolojik iskeletlerini hayatta kalanın duygusal dolabına koyup gider” şeklinde mecazi bir dil kullanarak ifade etmektedir. Geride kalanlara yüklenen bu yük gerçekten de ağır bir yüküdür ve genelde hayatta kalanlara yüklenir. Postvention hizmetlerinin aslında yüklendiği misyon, bu ağır yükü geride kalanların omuzlamasında ve hafifletilmesinde onlara yardım sağlayabilmektir(Leenaars & ark.,1994).

Tarihsel Süreç

Kavramın Doğuşu ve Erken Dönem (1950–1980)

İntihar sonrası müdahaleler, tarihsel olarak “**postvention**” adı verilmeden önce de çeşitli biçimlerde uygulanmaktaydı. Ancak bu müdahalelerin sistematik bir çerçeveye kavuşması 20. yüzyılın ortalarında, Edwin S. Shneidman’ın öncülüğünde başlamıştır. Shneidman (1975), Los Angeles’ta kurduğu “**Suicide Prevention**

Center"da intihar sonrası süreçlerin yalnızca bireysel değil, toplumsal etkilerini de gözlemlemiş ve bu durumu “postvention” terimiyle kavramsallaştırmıştır. Ona göre postvention, “intiharın ardından yapılan yardımın, bir sonraki intiharın önlenmesine katkı sağladığı” bir süreçtir (Andriessen & Krysińska, 2011).

Bu dönem, intihara ilişkin anlayışın psikiyatrik modelden psikososyal modele geçiş yaptığı bir dönemi de temsil eder. 1960’lar ve 1970’lerdeki psikoanalitik yaklaşımlar, intiharı bireysel patoloji bağlamında ele alırken, Shneidman ve Norman Farberow gibi öncüler, intiharı bir “**iletişim biçimi**” olarak değerlendirmiş ve intihar sonrası iletişimsel süreçlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu anlayış, postvention’ın yalnızca klinik değil, iletişimsel, toplumsal ve eğitimsel boyutlarıyla ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Shneidman & Farberow, 1999).

Kurumsallaşması ve Bilimsel Gelişimi (1980–2000)

1980’ler, postvention kavramının uluslararası düzeyde tanınmaya başladığı bir dönemdir. 1981 yılında “**American Association of Suicidology (AAS)**” postvention’ı intihar önleme çalışmalarının temel bileşenlerinden biri olarak resmen kabul etmiş ve bu kavramın tanımını “intihar sonrası etkilenen bireylerin, toplulukların ve kurumların desteklenmesi süreci” olarak çerçevelemiştir (Andriessen & Krysińska, 2011). Bu dönemde özellikle ABD, Kanada ve Avustralya’da “suicide survivor groups” (intihar sonrası yas grupları) hızla yaygınlaşmış; postvention, profesyonel destekle toplumsal gönüllülüğün kesiştiği bir alan haline gelmiştir (Andriessen & ark., 2019; Jordan & McIntosh, 2011).

Aynı dönemde Avrupa’da postvention daha çok kamusal yas ve topluluk temelli bir çerçevede gelişmiştir. Özellikle İskandinav ülkeleri, intihar sonrası aile destek programlarını kamu sağlık sistemine entegre eden ilk bölgeler olmuştur (Wertheimer,

1991).1980’lerin sonlarına gelindiğinde ise Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve birçok ülkenin ulusal ruh sağlığı politikaları, intihar sonrası desteği artık “önleme zincirinin bir halkası” olarak tanımlamaya başlamıştır (Andriessen & Krysinska, 2011).

1990’lar, postvention’ın araştırma temelli hale geldiği dönemdir. Özellikle **Cerel, Feigelman, ve Jordan** gibi araştırmacılar, intihar sonrası yas sürecinin diğer kayıplardan farklı doğasını ortaya koyan çalışmalarıyla alanın teorik temelini güçlendirmişlerdir. Bu çalışmalar, postvention’ın yalnızca duygusal destek değil, aynı zamanda intiharın sosyal bulaşmasını engelleyen bir halk sağlığı önlemi olduğunu vurgulamıştır (Szumilas & Kutcher, 2011).

Politika ve Program Dönemi (2000–2015)

2000’li yıllarla birlikte postvention, küresel intihar önleme politikalarına entegre edilmeye başlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü’nün 2012 tarihli “**National Suicide Prevention Strategies**” raporu, postvention’ı intihar önleme stratejilerinin dördüncü bileşeni olarak tanımlamış ve “her intihar sonrası toplumun organize bir destek yanıtı geliştirmesi gerektiğini” belirtmiştir. Bu dönem aynı zamanda “postvention as prevention” anlayışının bilimsel temellerinin atıldığı dönemdir(Andriessen & Krysinska, 2011).

Avustralya bu konuda öncü olmuştur. Living is for Everyone (LIFE) Framework (2008), adlı ulusal strateji, postvention’ı üç düzeyde (birey, aile, toplum) uygulama planlarıyla tanımlamıştır. Bu çerçevede geliştirilen “**Primary Care Navigator (PCN)**” modeli, intihar sonrası doğrudan temas kuran ve bireyleri profesyonel desteğe yönlendiren bir “aktif erişim” sistemidir. Bu model, “bekleme temelli hizmet” yerine “erişim temelli müdahale” anlayışını getirmiştir(Hill & ark., 2022).

Aynı dönemde İngiltere ve İrlanda, postvention hizmetlerini halk sağlığı altyapısına dahil eden ilk Avrupa ülkeleri olmuştur. Üniversiteler, okullar ve işyerleri için postvention rehberleri hazırlanmış; “**psychological autopsy**” (psikolojik otopsi) yaklaşımıyla intihar sonrası neden analizleri yapılmıştır. Böylece postvention, yalnızca bir bakım modeli değil, aynı zamanda intihar sonrası bilgi üretimi için bir araç haline gelmiştir (Shneidman, 1994).

Günümüz: Bütüncül ve Dijital Postvention Dönemi (2015 – 2025)

2015 sonrasında postvention, iki temel yönde evrilmiştir: Bütüncül modeller ve dijital dönüşüm.

Bütüncül Postvention Modelleri

Yeni kuşak postvention programları, bireysel terapi, eş destek, profesyonel danışmanlık ve topluluk temelli müdahaleleri entegre eden hibrit yapılar haline gelmiştir. Örneğin, “**Alinéa Programı**” (Fransa), intihar sonrası erken dönemde uygulanan proaktif bir müdahale modeli olarak geliştirilmiştir. Bu program, hem terapötik hem de araştırma bileşenlerine sahip olup, psikolojik ilk yardım, aile rehberliği ve saha temelli destek sunmaktadır (Coquelin & ark., 2024). Benzer şekilde, “**peer-led**” (eş destekli) grupların sistematik olarak uygulanması ve etkililiğinin bilimsel olarak ölçülmesi 2020’lerden itibaren hız kazanmıştır (Higgins & ark., 2022).

Dijitalleşme Dönüşüm.

COVID-19 pandemisi, postvention alanında dijital hizmetlerin önemini artırmıştır. Online yas destek grupları, sanal terapi platformları ve çevrimiçi kaynak merkezleri (örneğin “**ESPOIR2S Projesi**,” Fransa) aracılığıyla, yardım arama davranışı düşük bireylere ulaşmak mümkün hale gelmiştir (Leaune & ark.,

2021). Dijitalleşme, özellikle genç nüfus ve uzak bölgelerde yaşayan bireyler için erişim engellerini ortadan kaldırarak postvention hizmetlerinin kapsayıcılığını artırmıştır. Ayrıca **“Digital Social Prescribing (DSP)”** yaklaşımı, sosyal bağlantıyı güçlendiren dijital araçları intihar sonrası bakım süreçlerine entegre etmeyi hedeflemektedir (Galway & ark., 2019).

Postvention Hizmetlerinin Amaçları

Postvention; birey, aile, okul, kurum ve toplum düzeyinde gerçekleştirilen çok katmanlı bir kriz yönetimi stratejisidir. Bu müdahaleler, hem “intihar eden kişinin yakınlarının” (suicide survivors) yas sürecini sağlıklı şekilde sürdürmelerini sağlamak hem de intiharın bulaşıcı etkisini (suicide contagion) azaltmak amacı taşır (Aguirre & Slater, 2010). Araştırmalar, intihar sonrası destek almayan bireylerde travma sonrası stres bozukluğu, suçluluk ve depresyon riskinin belirgin şekilde yükseldiğini göstermektedir (Szumilas & Kutcher, 2011). Bu nedenle postvention, sadece destekleyici bir süreç değil; intihar önleme stratejisinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Szumilas ve Kutcher, (2011)’ e göre postvention uygulamaları farklı düzeylerde amaçlara sahiptir;

Bireysel düzeyde: Travmatik yasin komplikasyonlarını önlemek, suçluluk ve depresyonu azaltmak.

Aile düzeyinde: İletişimi güçlendirmek, aile içi suçlamaları önlemek.

Topluluk düzeyinde: Sosyal dayanışma ve bağlılığı yeniden tesis etmek.

Kamu sağlığı düzeyinde: İntiharın “bulaşıcı etkisini” (suicide contagion) önlemek. Özellikle gençler arasında “copycat” riskini azaltmaya yönelik medya ve okul müdahaleleri

Aguirre ve Holli Slater (2010), ise postvention hizmetlerinin genel amaçlarını şu şekilde özetlemişlerdir;

1. İntihar kaybının üzüntü ve sıkıntısından bireylerin iyileşmesini kolaylaştırmak
2. İntihara maruz kalmanın diğer olumsuz etkilerini azaltmak
3. İntihar sonrası yüksek risk altındaki kişilerde intiharı önlemek

Hepsinden önemlisi, yas süreci rahatsız edici olsa da özellikle kaybın kendisi şok edici olsa da, kaybı kabul etmenin de mümkün olduğunu kişilere gösterebilmektir. Postvention hizmetlerinin en önemli mottosu “ *Kaybettiğin sevdiklerini sonsuza kadar hatırlayacaksın ama onların yokluğuna sonsuza kadar üzölmene gerek yok*” şeklinde ifade edilmiştir (Leeaneers,2004).

Postvention Hizmetlerinin Bileşenleri

Etkin bir postvention programı şu bileşenleri içerir:

- **Erken müdahale ve kriz desteği:** Ölüm sonrası ilk haftalarda bireylere ulaşmak ve akut travma tepkilerini hafifletmek. Ölümün ardından ilk 48–72 saatte bireylerle temas kurulması önemlidir. “**Active outreach**” modelleri, yas sürecinin patolojikleşmesini önleyebilir (Hill & ark., 2022).
- **Yas terapisi ve danışmanlık:** Bireysel ve grup terapileri, duygusal düzenleme ve anlam inşası süreçlerini destekleyerek, karmaşık yas belirtilerini azaltmada etkili olur (Linde & ark., 2017).
- **Eş destek (peer support) mekanizmaları:** Benzer kayıpları yaşamış bireylerin bir araya gelmesi, eş destek grupları oluşturulması, anma etkinlikleri ve sosyal paylaşım

alanları yaslı bireylerde damgalanma duygusunu azaltır ve umut duygusunu güçlendirir (Higgins & ark., 2022).

- **Kurumsal ve toplumsal müdahaleler:** Okul, işyeri veya sağlık kurumlarında postvention protokollerinin geliştirilmesi önemlidir (Beyraghi & ark.,2023).
- **Dijital ve çevrimiçi kaynaklar:** Online destek platformları, özellikle yardım arama davranışı düşük bireyler için erişilebilirlik sağlar (Leaune & ark., 2021).

Postvention Hizmetleri Kimlere Verilir?

Postvention hizmetleri kaynak, rehberlik ve destek hizmetleri sunabilmek için aşağıda sıralanları hedef kitlesi olarak ele alır. Postvention hizmetleri “kimlere verilir” sorularına cevap olarak;

- 1.İntihar kaybindan sonra yas süreci içinde olanlar için
- 2.İntihar kaybindan sonra olası intihar girişimlerini önlemek için
- 3.İntihara maruz kalan ve bundan etkilenenleri desteklemek için.
- 4.Ne olursa olsun, birini intihar nedeniyle yakını kaybetmiş herkese şifa ve umut sunmak için
- 5.Ölen kişiyle olan ilişkisinden kaynaklı karmaşık düşünceleri ele almak için
- 6.Bir intihar kaybindan sonra iyileşmeyi benzersiz bir şekilde zorlaştıran acı verici, zorlu duyguları keşfetmek ve iyileşmeyi kolaylaştırmak için

Postvention faaliyetleri ayrıca hayatta kalanlar için bireysel terapi, hayatta kalanlar için destek grupları, ve hayatta kalanlara yardım gibi çok yönlü destek hizmetlerini de bünyesinde barındırır. Bunlar içinde en yaygın olarak bulunan ve önerilen postvention hizmeti ise hayatta kalanlara destek gruplarıdır (Farberow,1992; Reed, 2006;Rogers, & ark., 1982).

Postvention Programının İlkeleri

Postvention uygulamasına rehberlik etmek için Shneidman (1975), postvention hizmetlerinin sekiz ilkesini şöyle sıralamıştır;

1. İntihar sonrası gerçekleşen ölümden sonra hayatta kalan mağdurlarla çalışırken, trajediden sonra mümkün olan en kısa sürede, eğer yönetilebilirse ilk 72 saat içinde başlamak en iyisidir.

2. Hayatta kalanlarda dikkate değer ölçüde az dirençle karşılaşılır; çoğu, profesyonel odaklı bir kişiyle konuşma fırsatına sahip olmak için isteklidir.

3. Ölen kişi ya da ölümün kendisi hakkındaki olumsuz duyguların – kızgınlık, öfke, kıskançlık, utanç, suçluluk vb. – keşfedilmesi gerekir ama bu en baştan yapılmamalıdır.

4. Postvener, gerçeklik testçisinin önemli rolünü oynamalıdır. O, vicdanın yankısı değil, aklın sessiz sesi olmalıdır.

5. Hayatta kalanların tıbbi değerlendirmesi çok önemlidir. Kişilerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarında olası bir düşüşe karşı sürekli tetikte olunmalıdır.

6. Pollyannacı bir iyimserlikten veya banal basmakalıp davranışlardan kaçınılmalıdır .

7. Yas çalışması seanslarının biraz zaman (birkaç aydan , yaklaşık bir yıla kadar) alacağı iyi bilinmelidir.

8. Aydın bir topluluğun (veya birinci sınıf bir hastanenin) kapsamlı bir sağlık hizmeti programı, önleyici, müdahaleci ve girişim sonrası unsurları içermelidir (Leenaars, 1999).

İntihar Sonrası Yas Süreci

Yas, önemli bir kişinin kaybına verilen öncelikle duygusal (affektif) ve doğal bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Stroebe & ark., 2008). Bir intihar sonucu ölümden sonraki yas sürecinin seyri ve süresi, diğer ölüm türlerinden sonraki yas süreçlerine benzer

görülmektedir (Jordan & McIntosh, 2011; Sveen & Walby, 2008). Diğer yas türleriyle benzerlik taşısa da, intihar nedeniyle yas tutan bireylerde yas tepkileri daha şiddetli olabilmektedir (Andriessen & ark., 2019 b).

Hayatta kalanların anlatımları, intihar yasının benzersiz yönlerini göstermektedir. Bu anlatılar, suçluluk ve utanç duygularını, sosyal damgalamayı, izolasyonu ve yas tutan kişinin ölümün anlamını umutsuzca sorgulamasını vurgular (Feigelman, Gorman & Jordan, 2009). Ayrıca bu bireylerde intihar riskinin artabileceğine dair güçlü ifadeler yer alır. Bunlar içerisinde damgalanma, utanç, suçluluk ve sorumluluk hisleri bu grupta daha yaygın görülmektedir (Ennis, ark., 2023; Pitman & ark., 2018). İntihar yasında damgalanma, kayıp sonrası bireylere yönelik olumsuz sosyal tutumları, yargılamayı ve dışlanmayı ifade eder. Damgalanmanın tanımlandığı çalışmalar, yas tutan bireylerin sıklıkla utandığını, suçlandığını veya yargılandığını; bu nedenle ölüm nedenini gizleme eğilimi gösterdiklerini bildirmektedir. Artmış öz-damgalanma, psikolojik sıkıntı, depresyon, intihara eğilim ve kendine zarar verme ile ilişkilidir (Evans & Abrahamson, 2020).

Yine damgalanma ve buna bağlı sonuçlar, kültürlerin intihara yönelik tutumlarına bağlı olarak kültürel faktörlerce de güçlendirilebilir (Hanschmidt & ark., 2016). Bu yas tepkileri ve intihar nedeniyle yas tutan bireylerde sosyal izolasyonun daha sık görülmesi, ayrıca yardım aramaya yönelik isteksizlik, ruh sağlığı sorunlarının gelişimine ve sürmesine katkı sağlayabilir (Pitman & ark., 2014).

İntihar yasına sahip olmak, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve uzamış yas bozukluğu riskini de artırmaktadır (Levi-Belz & Ben-Yaish, 2022; Mitchell & Terhorst, 2017). Diğer yandan intihar nedeniyle yas tutan bireyler, artmış

mortalite oranı ile intihar düşüncesi ve davranışı riskine sahiptir (Del Carpio & ark., 2021)

İntihar sonucu yas tutan kişiler, ölümün beklenmedik veya şiddetli doğasıyla ilgili daha fazla şok veya travma ve daha fazla terk edilme, reddedilme, utanç duyguları ve anlam oluşturma ve "neden" sorularıyla mücadele yaşayabilirler. Ayrıca, yas tutan kişilerin sınırlı yardım araması veya paylaşması ve sosyal ağın onları destekleyememesi nedeniyle, diğer yas biçimlerine kıyasla daha az sosyal destek görebilirler (Andriessen ve ark., 2014).

İntihar sonucu yas, karmaşık veya uzun süreli yas için bir risk faktörüdür. Bu yoğun özlem ve ölen kişi hakkında düşünceli düşünceler, kayıpla ilgili durumlardan kaçınma ve yaşamda anlam bulma zorluğu gibi akut yasın devam eden özellikleriyle ifade edilir (Zisook & ark., 2014 ; Malgaroli & ark., 2018 ; Mauro & ark., 2019). Genel nüfusla karşılaştırıldığında, intihar nedeniyle yas tutan kişilerde intihar davranışı ve depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu ve madde bağımlılığı gibi psikiyatrik sorunlar yaşama riski iki ila üç kat daha fazladır (De Groot & Kollen, 2013). Kişisel veya ailede ruh sağlığı ve/veya intihar davranışı öyküsünün olması bu sorunların riskini artırır (Erlangsen ve Pitman, 2017; Pitman & ark., 2014). İntihar sonucu yakınına kaybeden kişiler, muhtemelen stres seviyeleri veya sağlıklı bir yaşam tarzı (örneğin, kötü beslenme, sigara) nedeniyle fiziksel hastalıklara da yatkındır (Spillane & ark., 2018).

Son araştırmalar, intihar sonrası yas sürecinde kişisel (veya travma sonrası) gelişim olgusuna da ışık tutmaya başlamıştır (Levi-Belz & Ben-Yaish, 2022). Bu, travmatik bir deneyimden sonra bireyin içsel mücadeleleri sonucunda yaşadığı olumlu psikolojik değişimler olarak tanımlanmıştır (Tedeschi & ark., 2018). İntihar sonrası yas sürecinde olumlu kişisel dönüşümler üzerine yapılan araştırmalar henüz yeni olsa da, intiharın sonuçlarının her zaman

sadece olumsuz olmadığını ve kişisel gelişimin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır (Andriessen & ark., 2019a).

Jordan & McIntosh (2011), farklı düzeylerde yas tepkilerini içeren bir çerçeve önermiştir. Bu çerçeveye göre intihar yasında:

1. **Tüm ölüm türlerinde görülen ortak yas tepkileri** bulunur: örneğin üzüntü ve ölene yeniden kavuşma isteği.
2. **Beklenmedik ölümlerle ilişkili tepkiler** görülür: örneğin şok, ölümün gerçek dışı geldiğine dair duygular.
3. **Şiddet içeren ölümlerle ilgili tepkiler** ortaya çıkabilir: örneğin bedenin parçalanmış hâlde bulunmasının yarattığı travma veya kişisel dokunulmazlık illüzyonunun yıkılması.

Bu ortak tepkilere ek olarak, intihar yasına özgü olduğu düşünülen bazı tepkiler de vardır. Örneğin hayatta kalan, öleni “ölümü seçtiği” için ona öfke duyabilir veya terk edilmişlik hissi yaşayabilir (Jordan & McIntosh, 2011). Ayrıca intihar sonrası hayatta kalanlar arasında çeşitli alt grupların bulunduğu işaret eden klinik ve ampirik kanıtlar da artmaktadır. Örneğin Sveen & Walby (2008), hayatta kalanların tepkilerinin, ölen kişinin daha önce intihar girişimi öyküsünün olup olmamasına veya ölümün beklenen ya da beklenmeyen bir ölüm olmasına göre farklılaşabileceğini bildirmiştir.

- Uzun süre “intihar nöbeti” altında olanlar, intihar gerçekleştiğinde bir rahatlama hissi yaşayabilirler; ancak bu duygu genellikle kabul edilemez bulunur ve suçlulukla birleşir.
- Ölümü beklenmeyen şekilde gerçekleşen kişiler için ise şok, donakalma ve inkâr gibi tepkiler daha yoğun olabilir.

İntihar yasının, komplike yasla ilişkili olumsuz sonuçlar açısından da bir risk faktörü olduğu bilinmektedir (Mitchell & ark., 2004). Sendromun tanı ölçütleri ve adı konusunda bir uzlaş

gelişmekte olup (Uzamış Yas Bozukluğu – ICD-11’de yer almıştır), durum akut yasın süregelen özellikleriyle ortaya çıkar ve ani veya şiddet içeren ölümlerden sonra daha yaygın görülür (Mauro & ark., 2019).

Komplike yas, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğuna (TSSB) benzer yönler taşısa da, ona özgü bazı belirtiler vardır. Bunlar arasında ölene yönelik yoğun özlem, ölen kişiyle ilgili yineleyici düşünceler veya imgeler, yoğun öfke ve suçluluk duyguları, öleni hatırlatan durumlardan kaçınma ve yaşamda anlam bulmada zorluk sayılabilir (Malgaroli et al., 2018; Zisook et al., 2014).

Genel nüfusa kıyasla, intihar nedeniyle yas tutan bireylerde intihar davranışı riski ile depresyon, anksiyete, TSSB ve madde kötüye kullanımı gibi psikiyatrik sorunlar daha yüksektir (De Groot & Kollen, 2013; Jordan & McIntosh, 2011). Özellikle kişisel ya da ailevi ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışı öyküsü olan bireylerde bu risk daha belirgindir (Erlangsen & Pitman, 2017; Pitman & ark., 2014).

Ayrıca, intihar nedeniyle yas tutan bireylerde fiziksel hastalık risklerinin arttığına yönelik kanıtlar da artmaktadır. Bu durum, muhtemelen yas sonrası dönemde ortaya çıkan sağlıklı yaşam tarzlarıyla (ör. kötü beslenme, sigara kullanımı) ilişkilidir (Erlangsen & Pitman, 2017; Erlangsen & ark., 2017; Spillane & ark., 2018).

Postvention Hizmetinin Kuramsal Temelleri

Postvention çok boyutlu bir olgudur; bu nedenle kuramsal olarak tek bir paradigma ile açıklanamaz. Farklı psikolojik, toplumsal ve halk sağlığı kuramları, postvention’ın çeşitli yönlerini kavramsallaştırır.

Psikodinamik Yaklaşım

Freud'un klasik yas ve melankoli kuramına dayanan bu yaklaşım, intihar sonrası yasın “ambivalans” (çelişkili duygular) ve “kendine yöneltilmiş saldırganlık” ile karakterize olduğunu öne sürer. Bu yaklaşım, yasın doğal bir süreç olduğunu, ancak intiharın travmatik doğası nedeniyle bu sürecin kesintiye uğradığını vurgular. İntihar sonrası bireydeki ambivalans, “neden ben hayattayım?” türü suçluluk temelli sorgulamalarla birleşerek patolojik yas süreçlerine dönüşebilir. İntihar eden kişiyle özdeşim kurma eğilimi, kayıp yaşayan bireylerde intihar düşüncelerini tetikleyebilir. Bu nedenle psikodinamik temelli postvention, bireyin bastırılmış öfke ve suçluluk duygularını açığa çıkararak yeniden anlamlandırmayı hedefler. Terapötik hedef, yasın sağlıklı biçimde tamamlanmasını, yani “nesne libidosunun serbest bırakılmasını” sağlamaktır (Linde & ark., 2017).

Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımlar, intihar sonrası bireylerde sıkça gözlenen irrasyonel inançlar (ör. “Onu durdurabilirdim”, “Onu kurtarabilirdim, “Benim yüzümden oldu” Ben suçluyum”) üzerine odaklanır. Bireyin intihar eden kişiyle ilgili oluşturduğu zihinsel şemalarının yeniden yapılandırılmasını hedefler. Bilişsel yeniden çerçeveleme, bireyin kaybı anlamlandırmasını kolaylaştırır. Bilişsel-davranışçı müdahalelerin, özellikle karmaşık yas ve intihar düşünceleri olan bireylerde yine grup terapilerinde de kısa vadede anlamlı iyileşmeler sağladığını bulunmuştur (McDaid & ark., 2008).

Sosyal-Kültürel ve Ekolojik Yaklaşımlar

Postvention, bireyin yalnızca psikolojik değil, sosyo-kültürel bir bağlam içinde ele alınmasını gerektirir. Ekolojik model, bireyi bir sistemin parçası olarak değerlendirir ve aile, topluluk, medya ve sağlık sistemleri arasındaki etkileşimi merkeze alır. Bu

bağlamda postvention yalnızca bireysel bir terapi süreci değildir; aynı zamanda toplum sağlığını koruma stratejisidir. Bu modelde, intihar sonrası yas sürecinde olan bireylerin yalnızca duygusal olarak değil, sosyal ağlar ve toplum düzeyinde de desteklenmesi gerektiği vurgulanır(Andriessen & ark.,2019a) Andriessen ve Krysińska (2011), Postvention’ın bu yönüyle intihar önleme stratejilerinin “üçüncü dalgası” olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Travma ve Dayanıklılık Kuramı

İntihar, birincil tanıklar için travmatik bir olaydır. Travma kuramına göre postvention, “yeniden güven inşası” sürecidir. Bu sürecin merkezinde “psikolojik dayanıklılığın” (resilience) geliştirilmesi yer alır. Dayanıklılık temelli postvention modelleri, bireylerin intihar sonrası yeniden işlevsellik kazanmalarını ve kaybı yaşam öykülerine entegre etmelerini amaçlar (Coquelin & ark.,2024).

Halk Sağlığı Kuramı

Postvention’ın toplumsal boyutu, halk sağlığı temelli bir yaklaşımı gerektirir. Bu kurama göre intihar sonrası destek, bireysel psikoterapinin ötesinde, toplumun tamamını kapsayan bir halk sağlığı stratejisi olarak görülmelidir. Andriessen ve Krysińska (2011) bu yaklaşımı “**Postvention as Prevention**” olarak adlandırmış ve toplum temelli destek ağlarının gelecekteki intihar riskini azalttığını vurgulamıştır.

Postvention Uygulama Modellerine Genel Bakış

Postvention uygulamaları, intihar sonrası dönemde kayıp yaşayan bireylerin ve toplulukların psikolojik, sosyal ve işlevsel iyileşmelerini destekleyen yapılandırılmış müdahale programlarıdır.

Bu programlar, temel olarak üç ana düzeyde sınıflandırılabilir:

1. **Bireysel müdahale modelleri** (terapi, danışmanlık, kriz desteği),
2. **Grup ve topluluk temelli modeller** (eş destek, aile veya okul temelli programlar),
3. **Kurumsal ve sistem temelli modeller** (işyeri, sağlık kurumları ve dijital postvention uygulamaları).

Postvention'ın uygulama biçimi, hedef kitleye, kültürel bağlama ve mevcut hizmet altyapısına göre farklılık gösterir. Bu nedenle, literatürde “tek bir en iyi model”den ziyade, **çok katmanlı ve bağlama duyarlı yaklaşımlar** öne çıkar (Andriessen & ark., 2019a).

Bireysel Düzeyde Postvention Modelleri

Klinik Müdahaleler ve Psikoterapi Modelleri

Feigelman ve arkadaşları (2012), Klinik Postvention süreçlerinde birçok ruh sağlığı müdahalesinin “**üstten aşağıya**” (*top-down*) bir anlayışla geliştirildiğini; yani iyi niyetli klinisyenler ve araştırmacılar tarafından tasarlandığını, ancak uygulamada hayatta kalanların gerçek deneyimlerinin göz ardı edilebildiğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, hayatta kalanların “acıyla edinilmiş bilgeliğini” dikkate alan bir “**alttan yukarıya**” (*bottom-up*) yaklaşımın gerekliliğini savunmuştur.

Gerçekten de intihar sonrası hayatta kalanların kendi ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin dinlenmesi, postvention hizmetlerinin etkin biçimde yapılandırılmasının ilk adımı olarak ele alınmalıdır (Mitchell & ark.,2004; Peters & ark., 2016). Hayatta kalanları araştırmalara aktif ortak olarak dahil etmek de bu sürecin önemli bir unsurudur.

Bireysel düzeyde uygulanan postvention müdahaleleri genellikle Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT), yas terapisi, Psikodinamik Terapi veya Travma Odaklı Terapi yaklaşımlarına dayanır. Ayrıca “**Meaning-Making Therapy**” (anlam kurma terapisi), bireyin kaybı yaşam öyküsüne yeniden entegre etmesini ve intiharın ardından yaşam amacını yeniden inşa etmesini hedefler. Bu modellerin temel amacı, kayıp sonrası suçluluk, öfke, utanma ve travma belirtilerini azaltmak ve bireyin yeniden işlevselliğini kazandırmaktır (Linde & ark., 2017; Neimeyer, 2012).

Kriz Müdahalesi ve Psikolojik İlk Yardım

İntihar sonrası ilk saatler ve günler, hem duygusal hem de davranışsal açıdan yüksek risk dönemidir. Bu dönemde “**psikolojik ilk yardım**” (Psychological First Aid, PFA) modeli uygulanır. PFA, bireyin duygusal regülasyonunu sağlamak, güven duygusunu yeniden tesis etmek ve destek kaynaklarını etkinleştirmek üzerine kuruludur. Erken dönemde yapılan bu müdahalelerin, travmanın kalıcı etkilerini azalttığı gösterilmiştir (Hill & ark., 2022).

Grup ve Topluluk Temelli Postvention Modelleri

Eş (Peer) Destek Modelleri

Eş destek, postvention uygulamalarında en yaygın kullanılan grup temelli modeldir. Bu yaklaşımda benzer kayıpları yaşamış bireyler, eğitimli liderler eşliğinde deneyimlerini paylaşarak iyileşme sürecine katkıda bulunurlar. Bu modelin temel varsayımı, “benzer deneyimlerin paylaşımı”nın damgalanmayı azalttığı ve duygusal dayanıklılığı artırdığıdır (Higgins & ark., 2022).

Peer-led programların avantajı, profesyonel terapiye katılmakta isteksiz bireyler için doğal ve kabul edilebilir bir destek ortamı sunmasıdır. Örneğin, İrlanda’da yürütülen bir takip çalışması, intihar sonrası eş destek gruplarına katılan bireylerde 6

ay sonunda yas şiddetinde ve depresif belirtilerde anlamlı azalma saptamıştır (Griffin & ark., 2022).

Aile ve Yakın Çevreye Yönelik Modeller

Aile temelli postvention, kaybın aile dinamikleri üzerindeki etkilerini yönetmeye odaklanır. Aile üyeleri arasında suçlama, sessizlik veya öfke döngüsü oluşabilir. Bu tür modeller, aile içi iletişimi güçlendirerek “suçlu arama” eğilimini azaltmayı ve dayanışmayı artırmayı hedefler. Bazı programlarda aile bireylerine yas süreci eğitimi ve destek grubu seansları birlikte sunulur (Andriessen & ark., 2019b).

Okul Temelli Modeller

Okullar, genç bireylerin intihara maruz kalma ve “taklit davranışı” (**copycat effect**) açısından riskli alanlardır. Bu nedenle, okul temelli postvention protokolleri öncelikle “**kriz yönetimi**”, “**bilgilendirme**” ve “**risk taraması**” unsurlarını içerir. (Ramamurthy & ark., 2025).

BMJ Open’da yayımlanan kapsamlı bir derleme, üniversite kampüslerinde postvention uygulamalarının genellikle tanımlayıcı düzeyde kaldığını ve deneysel etkililik verilerine ihtiyaç olduğunu göstermiştir (Allie, Bantjes & Andriessen, 2023). Bu bulgu, okulların postvention politikalarını daha sistematik hale getirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kurumsal ve Sistem Temelli Postvention Modelleri

Sağlık Kurumları ve Klinik Ortamlarda Postvention

Klinik ortamlarda bir hastanın intihar etmesi, yalnızca ailesini değil, aynı zamanda o kurumda çalışan personeli ve diğer hastaları da etkiler. Bu bağlamda kurumsal postvention protokolleri, hem hasta yakınlarına hem de “ikincil mağdurlara” (örneğin diğer hastalar, sağlık çalışanları) yönelik psikolojik destek içerir. Bir derleme, klinik ortamlarda intiharın diğer hastalarda travma ve

yeniden intihar riskini artırabileceğini ve postvention’ın bu gruplara yönelik özel stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır (Beyraghi & ark., 2023).

Kamu ve Toplum Düzeyinde Postvention

Toplum düzeyinde postvention, intihar sonrası “aktif erişim” ve “koordine yanıt” temeline dayanır. Bu yaklaşımda sağlık, emniyet, sosyal hizmet ve sivil toplum kurumları birlikte çalışarak kayıptan etkilenen bireylere doğrudan ulaşır. Avustralya’daki “**Primary Care Navigator (PCN)**” modeli, bu tür aktif erişim tabanlı postvention örneklerinin en bilinenidir. Bu modelde polis, ölüm olayının ardından risk altındaki bireyleri belirler ve sağlık profesyonellerine yönlendirir (Hill & ark., 2022). Bu model, “yardım talebini beklemek” yerine, “yardımı bireye ulaştırmak” prensibine dayanır.

Dijital Postvention Modelleri

Son yıllarda dijital teknolojiler, postvention hizmetlerinin erişilebilirliğini artıran yenilikçi araçlar haline gelmiştir. **Dijital Sosyal Reçeteleme (Digital Social Prescribing, DSP)** uygulamaları, intihar sonrası bireylerin sosyal bağlantılarını güçlendirmeyi ve destek kaynaklarına erişimi kolaylaştırmayı hedefler (Galway & ark., 2019). Bu sistemler, dijital platformlar aracılığıyla bireyleri destek gruplarına, danışmanlık hizmetlerine veya çevrimiçi topluluklara yönlendirir.

Ayrıca **ESPOIR2S** gibi projeler, kullanıcı merkezli tasarım anlayışıyla geliştirilen çevrimiçi kaynak merkezleri oluşturarak postvention sürecini dijital ortamda sürdürmeyi amaçlamaktadır (Leaune & ark., 2021). Bu platformlar, “24 saat erişilebilir destek” sunmaları bakımından özellikle izolasyon yaşayan bireyler için kritik öneme sahiptir.

Medya Etiği ve Bilgilendirme Modelleri

Postvention alanında son yıllarda dikkat çeken bir diğer gelişme, medya temelli müdahalelerin artmasıdır.İntihar sonrası haberlerin toplumsal etkileri uzun süredir bilinen bir olgudur.Yanlış veya sansasyonel haberler “**Werther etkisi**” olarak bilinen taklit intihar davranışlarını artırabilirken, doğru ve destekleyici yayınlar “**Papageno etkisi**” ile koruyucu rol oynayabilir.Bu nedenle son dönemde postvention stratejilerine medya eğitimi ve iletişim rehberleri dahil edilmiştir.Birçok ülkede, gazeteciler ve medya kuruluşları için “**postvention haber dili**” kılavuzları geliştirilmiştir.Örneğin Avustralya’nın Mindframe Initiative programı, medya profesyonellerine intihar sonrası haberlerin nasıl güvenli şekilde sunulacağına ilişkin etik yönergeler sağlamaktadır.Bu tür uygulamalar, postvention’ı yalnızca psikososyal değil, aynı zamanda iletişimsel bir halk sağlığı müdahalesi haline getirmiştir (Hofmann & ark., 2025).

Bütüncül (İntegratif) Postvention Modelleri

Yeni kuşak postvention programları, farklı düzeydeki müdahaleleri entegre eden bütüncül sistemler olarak yapılandırılmaktadır. **Alinéa Programı (Fransa)** bu yaklaşımın öncü örneklerindendir. Program, intihar sonrası erken dönemde profesyonel ekiplerin bireylerle proaktif temas kurmasını, ardından uzun vadeli psikolojik destek ve araştırma temelli izlem süreçlerini içermektedir (Coquelin & ark., 2024).Benzer şekilde, Kanada ve İşkandinav lkelerinde geliştirilen multilevel postvention frameworks, bireysel danışmanlık, topluluk dayanışması, medya rehberliği ve politika düzeyinde koordinasyonu aynı sistem içinde birleştirir.Bu bütüncül modellerin amacı, yalnızca bireyi değil, tüm toplumsal sistemi iyileştirmektir.

Postvention uygulama modelleri, bireysel terapi seanslarından diğital ağlara, eş destek gruplarından ulusal

koordinasyon sistemlerine kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Tüm modellerin ortak amacı, kayıp sonrası travmayı azaltmak, toplumsal dayanıklılığı artırmak ve yeni intihar risklerini önlemektir. Ancak araştırmalar, en etkili modelin bağlama duyarlı, bütüncül ve çok katmanlı sistemler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle gelecekte postvention politikaları, sağlık, eğitim, medya ve sivil toplum aktörlerini bir araya getiren entegratif müdahale ekosistemleri olarak tasarlanmalıdır.

Postvention’ın Etkililiği ve Bilimsel Kanıtlar

Postvention uygulamalarının etkililiği, yalnızca psikolojik iyileşme düzeyinde değil; aynı zamanda intihar riskinin azaltılması, sosyal dayanıklılığın güçlendirilmesi ve damgalanmanın (stigma) azaltılması gibi çok boyutlu çıktılarla ölçülmektedir. Bununla birlikte, postvention alanı nispeten yeni bir araştırma sahası olduğundan, literatürde kullanılan yöntemler, hedef gruplar ve değerlendirme ölçütleri açısından heterojenlik yüksektir (Szumilas & Kutcher, 2011).

Bireysel Müdahalelerin Etkililiği

Bireysel düzeyde postvention müdahalelerinin etkililiği üzerine yapılan çalışmalar, özellikle Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) ve Travma Odaklı Terapiler üzerine yoğunlaşmıştır. Linde ve arkadaşlarının (2017), sistematik incelemesi, 23 çalışmayı analiz ederek, bilişsel ve davranışsal içerikli yas terapilerinin intihar sonrası kayıp yaşayan bireylerde kompleks yas, depresyon ve suçluluk belirtilerinde anlamlı azalma sağladığını göstermiştir. Aynı çalışma, grup temelli müdahalelerin bireysel seanslara göre daha güçlü sosyal destek ve paylaşım hissi oluşturduğunu da belirtmiştir.

Benzer şekilde, meaning reconstruction therapy (anlam yeniden inşası terapisi) yaklaşımlarının, kaybı anlamlandırma sürecini destekleyerek depresif belirtilerde belirgin düşüş sağladığı

rapor edilmiştir. Bu terapilerde, danışanların intihar eylemini “kişisel başarısızlık” yerine “anlamı çözülmemiş bir kayıp” olarak yeniden çerçevelemeleri hedeflenir. Bir başka meta-analiz, travma odaklı bilişsel terapilerin (TF-CBT) intihar sonrası travma semptomlarını azaltmada özellikle etkili olduğunu ve terapiye erken dönemde başlanmasının sonuçları güçlendirdiğini belirtmiştir (McDaid & ark.,2008).

Grup ve Eş Destek Müdahalelerinin Etkililiği

Peer-led (eş destekli) müdahaleler, postvention araştırmalarında en fazla değerlendirilen grup temelli uygulamalardır. Bu modeller, benzer kayıpları yaşamış bireylerin karşılıklı empati, paylaşım ve anlam inşası yoluyla iyileşmesini hedefler. ve arkadaşlarının (2022) kapsamlı derlemesi, eş destekli postvention programlarının yas şiddeti, yalnızlık ve sosyal izolasyon üzerinde olumlu etkiler yarattığını bildirmiştir. Ancak araştırmacılar, bu programların etkililiğini destekleyen çalışmaların metodolojik olarak çeşitlilik gösterdiğini ve uzun dönemli takip verilerinin sınırlı olduğunu da vurgulamıştır.

Griffin ve arkadaşlarının (2022) yürüttüğü nicel analiz, eş destek gruplarına düzenli katılımın 6 ay sonunda yasın yoğunluğunda azalma ve öznel iyilikte artış sağladığını göstermiştir. Bu bulgular, postvention’ın yalnızca profesyonel terapötik müdahalelerle sınırlı olmadığını, topluluk temelli modellerin de yüksek düzeyde etkililik taşıdığını göstermektedir.

Toplum ve Kurumsal Düzeyde Etkililik

Toplum düzeyinde postvention uygulamaları, bireylerin yalnızca duygusal sağlığını değil, aynı zamanda topluluk dayanıklılığını ve intiharın bulaşıcı etkisini (**contagion effect**) önlemeyi hedefler. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, topluluk temelli ve aktif erişim modellerinin özellikle genç nüfus ve küçük

topluluklarda etkili olduğunu göstermektedir (Andriessen & ark.,2019a).

Avustralya’da yürütülen “**Primary Care Navigator (PCN) modeli,**” intihar sonrası doğrudan temas ve yönlendirme esasına dayalı bir sistemdir. Hill ve arkadaşlarının (2022), bulgularına göre, PCN uygulamasına dahil edilen bireylerin %87’si profesyonel yardıma erişmiş ve sosyal destek ağlarına katılım sağlamıştır. Ayrıca bu modelin intihar sonrası dönemde “izolasyon süresini” azalttığı ve bireylerin yeniden toplumsal işlevlerine dönmelerini kolaylaştırdığı bildirilmiştir.

Benzer şekilde, “**Alinéa Postvention Programı**” (Fransa) erken dönemde müdahaleyi hedefleyen proaktif bir sistem olarak yüksek kabul görmüştür. Coquelin ve arkadaşlarının (2024) değerlendirmesine göre, programa katılanların %75’inde kaygı ve travma düzeylerinde anlamlı azalma görülmüş; %82’si destek sürecini “yararlı” veya “çok yararlı” olarak nitelendirmiştir.

Dijital Postvention Müdahalelerinin Etkililiği

Son yıllarda dijital platformlar aracılığıyla yürütülen postvention müdahaleleri, özellikle erişilebilirlik ve damgalanmayı azaltma açısından umut verici sonuçlar sunmaktadır. Leaune ve arkadaşlarının (2021), çalışmasında geliştirilen “**ESPOIR2S**” adlı çevrimiçi destek platformu, kullanıcılara intihar sonrası yas, duygusal düzenleme ve sosyal destek kaynaklarına ilişkin rehberlik sunmuştur. Katılımcıların %90’ı bu platformun bilgiye erişimi kolaylaştırdığını, %78’i ise sosyal bağlantılarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Digital Social Prescribing (DSP) uygulamaları, bireyleri çevrimiçi topluluklar ve destek ağlarıyla ilişkilendirerek, “sosyal reçeteleme” yöntemini dijital ortama taşımıştır (Galway & ark.,2019). Bu uygulamaların, özellikle yardım arama davranışı düşük bireylerde etkili olduğu görülmüştür.

Medya ve Halk Sağlığı Düzeyinde Kanıtlar

Postvention yalnızca psikolojik bir müdahale değil, aynı zamanda halk sağlığı stratejisidir. Bu düzeyde yapılan çalışmalar, medya yönergelerine uygun bilgilendirme ve toplum temelli farkındalık kampanyalarının intiharın bulaşıcı etkisini azalttığını göstermektedir. Hofmann ve arkadaşlarının (2025), elde ettikleri bulgulara göre, topluluk merkezli farkındalık programlarına katılan bireylerde intihar risk algısında artış ve yardım arama niyetinde anlamlı yükselme görölmüştür. Bu bulgular, postvention'ın yalnızca bireysel değil, toplumsal koruma aracı olduğunu göstermektedir.

Postvention'ın Önleyici Rolü

Literatürde giderek artan bir görüş, “**postvention is prevention**” (postvention önlemedir) ilkesini savunmaktadır. Bu yaklaşım, intihar sonrası gerçekleştirilen etkili müdahalelerin gelecekteki intihar riskini azalttığına dikkat çeker (Jordan, 2017). Bu yönüyle postvention, doğrudan intihar önleme stratejilerinin bir parçasıdır. Çünkü intihar sonrası kayıp yaşayan bireyler, kendileri de artmış intihar riski altındadır. Bu risk, hem duygusal hem de sosyal düzeyde bulaşabilir. Etkili postvention, bu “intiharın bulaşıcı etkisini” azaltır, toplulukta yeniden güven duygusunu inřa eder ve yeni intihar girişimlerini engeller (Andriessen & Krysińska, 2011). Özellikle gençler arasında, intihar eden bir arkadaşın ardından sağlanan psikososyal destek, duygusal dayanıklılığı artırmakta ve taklit intihar (**copycat suicide**) riskini azaltmaktadır (Platt & Niederkrotenthaler, 2020).

Bu bağlamda postvention, intihar sonrası dönemde iki temel koruyucu işlev üstlenir:

1. **Klinik önleme:** Kayıp yaşayan bireylerde depresyon ve intihar düşüncelerini azaltmak.

2. **Toplumsal önleme:** İntiharın normalleşmesini ve medya yoluyla “örnek olay etkisini” (Werther etkisi) engellemek.

Kuramsal olarak postvention, yalnızca iyileştirici değil, aynı zamanda önleyici bir işlev taşır. Çünkü intihar sonrası dönemde bireyler intihar riskinde artış gösterirler. Bu nedenle etkin postvention programları, bu riski azaltarak intiharın “bulaşıcı etkisini” önler. Andriessen ve Krysińska (2011), bu nedenle postvention’ı “önleyici müdahalenin son halkası” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda da güncel halk sağlığı politikaları, postvention’ı artık “**üçüncül önleme**” (tertiary prevention) olarak değil, “**ikincil önleme**” (secondary prevention) aracı olarak konumlandırmaktadır (Nicholls & ark., 2024).

Kültüre Özgülük ve Duyarlılık

Kültürel Bağlamın Postvention Üzerindeki Belirleyici Rolü

Kültür; ölüm, yas, suçluluk, kader ve dayanışma kavramlarına atfedilen anlamları belirleyerek, hem intiharın algılanışını hem de intihar sonrası verilen tepkileri biçimlendirir (Andriessen & Krysińska, 2011). Postvention uygulamaları, bireysel ve toplumsal düzeyde travmatik bir kaybın ardından iyileşmeyi desteklemeyi amaçlar; ancak bu süreç, evrensel bir modelle değil, kültüre duyarlı bir yaklaşım ile yürütülmelidir. Çünkü her toplumun yas dili, inanç sistemi, ahlaki yargısı ve dayanışma biçimi farklıdır. Kültüre duyarlı bir postvention, bireylerin yaşadığı travmayı kendi anlam dünyalarında işlemelerine izin verir; damgalanmayı azaltır, dayanışmayı teşvik eder ve intihar sonrası iyileşme sürecini hızlandırır (Dantas, Bredemeier & Amorim, 2022).

Bu nedenle postvention süreçleri, kültürel normlar, dini inançlar ve toplumsal değerler doğrultusunda farklı biçimlerde uygulanmalıdır. Örneğin, bazı toplumlarda intiharın tabu olarak

görülmesi, yas sürecinin bastırılmasına neden olabilir. Bu durum, hayatta kalan bireylerin destek arama davranışlarını olumsuz etkileyebilir (Andriessen, 2009). Bir toplumda intihar “ahlaki bir zayıflık” veya “günah” olarak algılandığında, kayıp yaşayan bireyler damgalanma (stigma) korkusuyla destek aramaktan kaçınabilirler. Diğer yandan kültürel duyarlılığa sahip bir postvention programı, yalnızca psikolojik destek sunmakla kalmamalı, aynı zamanda damgalanmayı azaltıcı sosyal ortamlar da sağlamalıdır (Evans & Abrahamson, 2020). Ayrıca, medya temsilleri de postvention çalışmalarında önemli bir bileşen olarak ele alınmalıdır. Yanlış yönlendirici veya dramatize edici haberlerin, intihar davranışının normalleşmesine katkıda bulunabileceği göz ardı edilmemelidir (Platt & Niederkrotenthaler, 2020).

Yasın Kültürel Kodları: Bireysel ve Kolektif Yas Biçimleri

Yas süreci evrensel bir insan deneyimi olsa da, onun ifade edilme biçimi kültüre özgüdür. Batı toplumlarında yas genellikle bireysel bir içsel süreç olarak ele alınırken, Asya, Afrika ve Orta Doğu toplumlarında yas, kolektif bir eylem, yani topluluk temelli bir deneyimdir (Dantas, Bredemeier & Amorim, 2022; Rosenblatt, 2008). Örneğin Japonya’da intiharın tarihsel olarak onur kavramıyla ilişkili olması, yasın suçluluk duygusundan ziyade kader ve toplumsal düzen bağlamında yaşanmasına yol açar. Oysa Katolik toplumlarda intihar Tanrı’ya karşı bir “ahlaki ihlal” olarak görüldüğünden, ailelerin suçluluk ve utanç duygusu daha baskın olur. Bu durum, postvention stratejilerinin evrensel standartlarla değil, yerel yas ritüelleri ve dini değerlerle uyumlu biçimde planlanması gerektiğini ortaya koyar (Gire, 2014).

Kültüre Duyarlı Postvention Yaklaşımları

Kültüre duyarlı postvention, bireylerin yaşadıkları kaybı kendi inanç, değer ve toplumsal normları çerçevesinde

anlamlandırmalarına olanak tanır. Bu bağlamda üç düzeyde kültürel duyarlılık tanımlanabilir: (Andriessen & Krynska, 2011).

1. **Mikro düzey:** Bireyin inanç sistemine, yas diline ve kişisel değerlerine duyarlı müdahale (örneğin dini danışmanlıkla entegrasyon).
2. **Mezo düzey:** Aile yapısı, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal dayanışma biçimlerinin dikkate alınması.
3. **Makro düzey:** Ulusal yas politikaları, medya söylemleri ve dini kurumların söylemleriyle etkileşim.

Örneğin, Latin Amerika ülkelerinde toplumsal dayanışmanın güçlü olması nedeniyle postvention genellikle topluluk temelli dayanışma grupları üzerinden yürütülür. Brezilya’da yapılan bir teorik inceleme, kamusal sağlık sisteminde postvention’ın henüz kurumsal bir çerçeveye oturmadığını, ancak “**Psikososyal Bakım Merkezleri**” (CAPS) gibi topluluk temelli hizmetlerin bu alanda önemli bir potansiyel taşıdığını göstermiştir (Dantas, Bredemeier & Amorim, 2022).

Benzer biçimde, Yeni Zelanda’daki Māori topluluklarında postvention, kaybı kolektif bir “wānanga” (öğrenme ve paylaşma) süreci olarak ele alır. Bu süreçte ritüeller, şarkılar, toplu konuşmalar ve kutsal alanlarda yapılan anma törenleri, bireylerin kaybı kültürel bir anlam sistemi içinde işlemesine olanak sağlar. Bu tür örnekler, kültürün yalnızca postvention’ın biçimini değil, aynı zamanda iyileştirici işlevini de belirlediğini göstermektedir (Hunter, 2002).

Damgalanma (Stigma) ve Kültürel Sessizlik

Kültürel duyarlılığın en önemli bileşenlerinden biri damgalanma ile mücadeledir. İntihar, birçok toplumda dini veya ahlaki tabularla çevrilidir. Damgalanma, hem intihar eden kişiye yönelik (etik yargı) hem de geride kalanlara yönelik “suç ortaklığı”

veya “ihmal” algısı) biçimlerde ortaya çıkar. Bu durum, yas tutan bireylerin “ikincil travma” yaşamalarına neden olur.Araştırmalar, damgalanmanın en yüksek olduğu toplumlarda yardım arama davranışının en düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Hanschmidt & ark., 2016).

Kültüre duyarlı postvention bu nedenle, yalnızca bireylerin psikolojik sağlığını değil, aynı zamanda toplumun intihara ve yas tutan bireylere yönelik tutumlarını dönüştürmeyi hedefler.Örneğin Kanada’da, Montréal’de yürütülen bir saha çalışması, intihar sonrası damgalanmayı azaltmak için toplum temelli diyalog gruplarının etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların büyük bölümü, “suçluluk yerine paylaşım” ilkesine dayalı bu grupların, yalnızlık ve utanç duygularını azalttığını ifade etmiştir (Ligier & ark.,2020).

Dini ve Spiritüel Boyutlar

Birçok kültürde ölüm ve intihar, dini anlamlarla iç içedir (Praag, 2021). İslam kültüründe intihar “büyük günah” olarak değerlendirildiğinden, kaybın ardından ailelerin hem toplumsal hem de dini bir baskı yaşaması mümkündür (Ali & Saleem, 2024). Buna karşın İslam’daki “merhamet” ve “bağışlanma” temaları, dini liderlerin duyarlı bir dil kullanmaları halinde güçlü bir destek kaynağına dönüşebilir (Suleiman & ark.,2023). Bu nedenle dini kurumların postvention sürecine rehberlik ve sosyal destek yönleriyle entegre edilmesi önerilmektedir. Bu entegrasyon, bireylerin kayıplarını hem ruhsal hem de inançsal düzeyde anlamlandırmalarına yardımcı olabilir (Lester & Dadfar, 2025; Post & Boynton, 2023).

Öte yandan, Budist ve Hindu kültürlerinde ölüm bir yeniden doğuş döngüsünün parçası olarak görülür. Bu anlayış, kaybın kabul edilmesini kolaylaştırabilir ancak intiharın “karma borcu” olarak algılanması, ailelerde utanç duygusunu derinleştirebilir

(Cheng,2016). Dolayısıyla postvention sürecinde dini ve kültürel yorumların birey üzerindeki çift yönlü etkileri dikkate alınmalıdır.

Türkiye Bağlamında Kültürel Duyarlılık

Türkiye’de intihar sonrası süreç, hem geleneksel aile yapısı hem de dini değerlerin etkisi altında şekillenir. Toplumun genelinde intihar çoğu zaman “günah”, “zayıflık” veya “aile onuruna zarar” olarak değerlendirildiği için, kayıp yaşayan bireyler çoğu zaman sessizlik ve içe kapanma eğilimi gösterir (Eylem & ark.,2021). Bu durum, postvention uygulamalarının “düşük görünürlük” sorunuyla karşılaşmasına yol açar. Bununla birlikte, akrabalık ağları, cemaat dayanışması ve komşuluk kültürü, postvention açısından koruyucu sosyal kaynaklar oluşturur (Andriessen & Krynska, 2011).

Türkiye’de yürütülen saha çalışmaları, dini liderlerin, imamların ve yerel kanaat önderlerinin postvention süreçlerinde eğitilmesinin, damgalanmayı azaltmada ve dini duyarlılığı artırmada etkili olabileceğini göstermektedir (Eşkin, 2017).

Bu bağlamda kültüre özgü postvention modelleri, hem psikolojik danışmanlık hem de topluluk temelli destek unsurlarını harmanlamalıdır.

Sonuç olarak kültürel olarak uyarlanmış postvention stratejileri geliştirmek, müdahalelerin başarısı açısından hayati önem taşımaktadır. Gelecekte postvention politikalarının, **“tek tip model”** yerine **“kültürel ekosistem modelleri”** temelinde geliştirilmesi gerekmektedir.

Postvention Hizmetlerinin Yeni Kimliği

Postvention, 50 yıllık gelişim sürecinde **“reaktif bir yas”** desteği yaklaşımından, **“proaktif bir önleme stratejisine”** dönüşmüştür. Bu dönüşüm, bireysel destekten toplumsal dayanıklılığa uzanan bütüncül modellerin yükselişiyle belirlenmiştir (Andriessen & Krynska, 2011).

Bilimsel kanıtlar, kültürel duyarlılıkla harmanlanmış, dijital olarak desteklenen ve bütüncül yaklaşımlar içeren modellerin etkili sonuçları verdiğini göstermektedir (Hill & ark.,2022).Bugün postvention, “intihar sonrası bakım”ın ötesine geçmiş; psikolojik, toplumsal, kültürel ve dijital bir yeniden yapılanma süreci haline gelmiştir.

Bu yeni kimliğiyle postvention, üç temel hedefi bütünleştirir (Nicholls & ark.,2024).

1. **İyileştirme (Restoration):** Bireyin travma sonrası psikolojik dengesini yeniden kurmak.
2. **Dayanıklılık (Resilience):** Ailelerin ve toplulukların travma karşısında güçlenmesini sağlamak.
3. **Önleme (Prevention):** Yeni intiharların oluşumunu sistemsel düzeyde engellemek.

Bu üç hedefin bir araya geldiği noktada postvention, modern halk sağlığının ve ruh sağlığı sistemlerinin vazgeçilmez bileşeni haline gelmiştir. Geleceğin postvention vizyonu; multidisipliner, teknolojik, kültürel ve insani yönleri birleştiren bütünsel bir dayanıklılık sistemidir (Coquelin & ark.,2024).

Sonuç

Postvention’ın temel varsayımı, intiharın yalnızca bireysel bir kayıp olmadığı, aynı zamanda sosyal bir travma olduğudur. Bir intihar eylemi genellikle 10–20 kişilik birincil grup (aile, arkadaş, çalışma çevresi) ve yüzlerce kişilik ikincil çevre üzerinde psikolojik etkiler yaratır (Andriessen & Krysinska, 2011). Bu nedenle postvention, bireylerin yas sürecine yönelik bir destek mekanizması olmanın ötesinde, toplumsal iyileşme ve yeniden bağ kurma sürecini de içerir (Eskin & ark.,2024).

Postvention, intihar sonrası sürecin pasif bir uzantısı değil; aktif, önleyici ve iyileştirici bir halk sağlığı yaklaşımıdır. Kanıta

dayalı uygulamaların geliştirilmesi, kültürel duyarlılığın artırılması ve uzun dönemli izleme sistemlerinin kurulması, gelecekte postvention alanında atılması gereken temel adımlardır. Postvention'ın yalnızca kayıp yaşayanlara değil, toplumun genel ruh sağlığına da katkı sunduğu göz önüne alındığında, her ulusal intihar önleme stratejisinin ayrılmaz bir bileşeni olması gerektiği açıktır (Andriessen & ark.,2019b ; Jordan, 2017).

Ayrıca intihar sonrası hayatta kalanların, intihar riski artmış bir grup olduğu gerçeği dikkate alındığında, postvention, kapsamlı intihar önleme programlarının ayrılmaz ve vazgeçilmez bir bileşenidir. Nasıl ki hayatta kalanların yer almadığı bir suicidology eksik kalacaksa, hayatta kalanların dahil edilmediği bir intihar önleme çalışması da eksik olacaktır. Hayatta kalanların sesi, hem intihar önleme politikalarının geliştirilmesinde hem de postvention programlarının tasarlanması ve uygulanmasında yer almalıdır (Jordan & McIntosh, 2011).

Türkiye’de postvention kavramı henüz politika düzeyinde kurumsallaşmış değildir.İntihar sonrası süreçler çoğunlukla psikososyal destek merkezleri, sivil toplum kuruluşları ve akademik inisiyatifler aracılığıyla yürütülmektedir.Kültürel olarak güçlü aile bağları ve dini-ahlaki çerçeve, intihar sonrası damgalanmayı azaltmada hem koruyucu hem de sınırlayıcı bir rol oynamaktadır. Bu nedenle Türkiye’de postvention’ın gelişimi, kültürel duyarlılıkla harmanlanmış, yerel topluluk temelli modellerin oluşturulmasına bağlıdır.

Geleceğin postvention vizyonu; multidisipliner, teknolojik, kültürel ve insani yönleri birleştiren bütünlük bir dayanıklılık sistemidir.Bu çerçevede postvention, yalnızca intiharı takip eden bir müdahale değil, aynı zamanda toplumsal şefkatin ve insan dayanışmasının somut ifadesidir.

Paul Quinnett'in sözleriyle:

“İntihar önleme hareketini güçlendiren şey hitabet değil, sevdiklerini kaybedenlerin acısıdır.”

Kaynakça

Aguirre RT. & Slater H. (2010). Suicide postvention as suicide prevention: improvement and expansion in the United States. *Death Stud.*;34(6):529-540. doi: 10.1080 /074 811 81 003 761336.

Ali, S.A.-e-Z & Saleem T .(2024). Psychological autopsies: religious and spiritual factors for suicide in cases and controls. *Front. Psychiatry* 15:1419669. doi: 10.3389/fpsyt. 2024. 1419669.

Allie, S.N., Bantjes, J., & Andriessen, K. (2023). Suicide postvention for staff and students on university campuses: a scoping review. *BMJ Open*.16;13(6):e068730. doi: 10.1136/bmjopen-2022-068730.

Andriessen, K. (2009).Can postvention be prevention? *Crisis* ,30, 43–47.

Andriessen, K. (2014). Suicide bereavement and postvention in major suicidology journals: lessons learned for the future of postvention. *Crisis* 35, 338–348. doi: 10.1027/0227-5910/a000269.

Andriessen, K., & Krysinaka, K. (2011). Essential Questions on Suicide Bereavement and Postvention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 24 - 32. <https://doi.org/10.3390/ijerph9010024>.

Andriessen K, Krysinaka K, K lves K & Reavley N. (2019a). Suicide postvention service models and guidelines 2014–

2019: A Systematic review. *Front. Psychol.* 10:2677. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02677.

Andriessen K, Krysinaka K, Hill N, Reifels L, Robinson J, Reavley N, & Pirkis J (2019b). Effectiveness of interventions for people bereaved through suicide: A systematic review of controlled studies of grief, psychosocial and suicide-related outcomes. *BMC Psychiatry*, 19 (49). 10.1186/s12888-019-2020-z.

Andriessen, K., & Krysinaka, K. (2021). Suicide loss: Characteristics and support for people bereaved by suicide. In D. Wasserman (Ed.), *Oxford textbook of suicidology and suicide prevention* (2nd ed., pp. 543–548). Oxford University Press.

Begley, M. & Quayle, E. (2007). The lived experience of adults bereaved by suicide. *Crisis*, 28, 26–34.

Berman, A.L. (2011). Estimating the population of survivors of suicide: Seeking an evidence base. *Suicide Life Threat. Behav.* 41, 110–116.

Beyraghi, N., Soklaridis, S., Srikanthan, C., Roda, T., Buckley, L., & Waddell, A. (2023). Impact of suicide on fellow patients exposed to suicide in clinical settings and postvention strategies: a scoping review. *Current Psychosomatic Research*, 1(3), 300-315. [https://doi.org/ 10.32598/cpr.1.3.35.1](https://doi.org/10.32598/cpr.1.3.35.1).

Campbell, F.R. (1997). Changing the legacy of suicide. *Suicide Life Threat. Behav.* 27, 329–338.

Cheng, F.K. (2016). Buddhist Insights into Life and Death: Overcoming Death Anxiety. *Athens Journal of Social Sciences*, 4(1), 67–88.

Coquelin, A., Kopp-Bigault, C., & Messiaen, A. (2024). Alinéa suicide postvention program: A codesigned early intervention for bereaved individuals. *Frontiers in Psychology*, 15, 1367473.

Crosby, A.; Sacks, J. (2002). Exposure to suicide: Incidence and association with suicidal ideation and behavior: United States, 1994. *Suicide Life Threat. Behav.* 32, 321–328.

Currier, J. M., Holland, J. M., & Neimeyer, R. A. (2006). Sense-Making, Grief, and the Experience of Violent Loss: Toward a Mediation Model. *Death Studies*, 30(5), 403–428. <https://doi.org/10.1080/07481180600614351>.

Dantas, E. S. O., Bredemeier, J., & Amorim, K. P. C. (2022). Survivors bereaved by suicide and the possibilities of postvention within Brazilian public health. *Saúde E Sociedade*, 31(3), e210496pt. <https://doi.org/10.1590/S0104-1290202210496pt>

De Groot, M., & Kollen, B. J. (2013). Course of bereavement over 8-10 years in first degree relatives and spouses of people who committed suicide: longitudinal community based cohort study. *BMJ* 347:f5519. doi: 10.1136/bmj.f5519.

Del Carpio., L, Paul., S, Paterson., A., & Rasmussen, S. (2021). A systematic review of controlled studies of suicidal and self-harming behaviours in adolescents following bereavement by suicide. *PLoS ONE* 16(7): e0254203. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254203>

Ennis, N., Bottomley, J., Sawyer, J., Moreland, A.D., & Rheingold., A.A. (2023). Measuring Grief in the Context of Traumatic Loss: A Systematic Review of Assessment Instruments. *Trauma Violence Abuse*. 24(4):2346-2362. doi: 10.1177/15248380221093694.

Erlangsen, A., & Pitman, A. (2017). “Effects of suicide bereavement on mental and physical health,” in *Postvention in Action: The International Handbook of Suicide Bereavement*

Support, eds K. Andriessen, K. Kryszyska, and O. Grad (Göttingen/Boston: Hogrefe), 17–26.

Erlangsen, A., Runeson, B., Bolton, J. M., Wilcox, H. C., Forman, J. L., Krogh, J., Shear, M.K., Nordentoft, M., & Conwell Y. (2017). Association between spousal suicide and mental, physical, and social health outcomes: a longitudinal and nationwide register-based study. *JAMA Psychiatr.* 74, 456–464. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2017.0226.

Eskin, M. (2017). Turkish imams' experience with and their attitudes toward suicide and suicidal persons. *Journal of Religion and Health*, 56(3), 817–827. [https:// doi.org/10.1007/s10943-016-0217-8](https://doi.org/10.1007/s10943-016-0217-8).

Eskin, M., Karkın, A.N., Eyisoğlu, E., Seker, E., Yılmaz, E., Sevin, G., Kantarcı, L, Gülsen, Y., & Ranjbar. H.A. (2024). The experiences and support needs of Turkish individuals bereaved by suicide: An online qualitative investigation. *Death Stud.* 2025;49(8):1129-1141. doi: 10.1080/07481187..2386062.

Evans, A., & Abrahamson, K. (2020). The influence of stigma on suicide bereavement: A systematic review. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 58(4), 21–27. <https://doi.org/10.3928/02793695-20200127-02>.

Eylem, O., van Bergen, D. V., Rathod, S., van Straten, A., Bhui, K., & Kerkhof, A. (2021). Reducing suicidal ideation among Turkish migrants in the Netherlands and in the UK: the feasibility of a randomised controlled trial of a guided online intervention. *Pilot Feasibility Stud.* 7, 30. <https://doi.org/10.1186/s40814-021-00772-9>.

Farberow, N. (1992). The Los Angeles survivors-after-suicide program: An evaluation. *Crisis*, 13, 23–34.

Feigelman, W., Jordan, J. R., & Gorman, B. S. (2009). How they died, time since loss, and bereavement outcomes. *Omega: Journal of Death and Dying*, 58(4), 251–273. <https://doi.org/10.2190/OM.58.4.a>.

Feigelman, W., Jordan, J. R., McIntosh, J. L., & Feigelman, B. (2012). *Devastating losses: How parents cope with the death of a child to suicide or drugs*. Springer Publishing Co.

Galway K, Forbes T, Mallon S, Santin O, Best P, Neff J, Leavey G., & Pitman A. (2019). Adapting Digital Social Prescribing for Suicide Bereavement Support: The Findings of a Consultation Exercise to Explore the Acceptability of Implementing Digital Social Prescribing within an Existing Postvention Service. *Int J Environ Res Public Health*. 18;16, (22): 4561. doi: 10.3390/ijerph16224561.

Gire, J. (2014). How death imitates life: Cultural influences on conceptions of death and dying. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1120>.

Grad, O. (2005). An Unknown Journey from Loss to Gain—From Individual to Global Perspective. In *Prevention and Treatment of Suicidal Behaviour*; Hawton, K., Ed. pp. 352–369. Oxford University Press: Oxford, UK.

Griffin, L., Hosking, W., Gill, P.R., Shearson, K. , G., & Sharples J. (2022). The gender paradox: Understanding the role of masculinity in suicidal ideation. *American Journal of Men's Health*. 16(5). doi:10.1177/15579883221123853.

Hanschmidt., F, Lehnig. F, Riedel-Heller., S.G., & Kersting., A. (2016). The Stigma of Suicide Survivorship and Related Consequences—A Systematic Review. *Plos One* 11(9): e 0162688. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162688>.

Hill, N., Walker, R., Andriessen, K., Bouras, H., Tan, S., Amaratia, P., Woolard, A., Strauss, P., Perry, Y., & Lin, A. (2022). Reach and perceived effectiveness of a community-led active outreach postvention intervention for people bereaved by suicide. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1040323>.

Hofmann, L., Putri, A. K., Pitman, A., Bantjes, J., Castelli Dransart, D. A., Causer, H., ... Andriessen, K. (2025). Perceived Effectiveness of Components of Interventions to Support People Bereaved By Suicide: A Metareview of Systematic Reviews. *Crisis*, 46(2), 106–120. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000978>.

Hunter E. (2002). Book Review: Aboriginal Suicide is Different: A Portrait of Life and Selfdestruction. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 36(1):146-148. doi:10.1046/j.1440-1614.2002.0987a.x.

Jordan, J. R. (2017). USA - National postvention guidelines. In K. Andriessen, K. Krynska, & O. T. Grad (Eds.), *Postvention in action: The international handbook of suicide bereavement support* (pp. 290–295). Hogrefe.

Jordan, J.R. & McIntosh, J.L. (2011). Suicide Bereavement: Why Study survivors of Suicide Loss? In *Grief after Suicide*, pp:3-17 (Jordan, J.R., McIntosh, J.L., Eds.), Routledge: New York, NY, USA.

Leaune E, Lestienne L, Grandgenèvre P, Morgiève M, Vaiva G, Vieux M, Chalancon B, Laplace N, Haesebaert J & Poulet E .(2021). Development of an Online Resource for People Bereaved by Suicide: A Mixed-Method User-Centered Study Protocol. *Front. Psychiatry* 12:770154. doi: 10.3389/fpsyt.2021.770154.

Leenaars, A. A., Lester, D., Wenckstern, S. & Heim, N. (1994). Suicide notes from Germany and the United States. *Suizidprophylaxe*, 3, 99–101.

Leenaars, A.A.(1999). *Lives and deaths: Selections from the works of Edwin S. Shneidman*. Brunner/Mazel.

Leenaars, A.A. (2004). *Psychotherapy with suicidal people: A Person-centred approach*, John Wiley & Sons Ltd.[https:// doi.org/10.1002/9780470713419](https://doi.org/10.1002/9780470713419).

Lester, D., & Dadfar, M. (2025). Religion, spirituality, and suicidal behavior. In S. M. Y. Arafat & S. K. Kar (Eds.), *Ecological and social determinants of suicidal behavior* (pp. 159–170). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-96-4028-7_8.

Levi-Belz Y, & Lev-Ari L (2019). “Let’s talk about it”: The moderating role of self-disclosure on complicated grief over time among suicide survivors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3740. [10.3390/ ijerph 16 19 3740](https://doi.org/10.3390/ijerph16193740).

Levi-Belz, Y., & Ben-Yaish, T. (2022). Prolonged Grief Symptoms among Suicide-Loss Survivors: The Contribution of Intrapersonal and Interpersonal Characteristics. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10545. [https:// doi.org/ 10.3390/ijerph191710545](https://doi.org/10.3390/ijerph191710545).

Ligier, F., Rassy, J., Fortin, G., van Haaster, I., Doyon, C., Brouillard, C., Séguin, M., & Lesage A. (2020). Being pro-active in meeting the needs of suicide-bereaved survivors: results from a systematic audit in Montréal. *BMC Public Health*. 10;20(1):1534. doi: [10.1186/s12889-020-09636-y](https://doi.org/10.1186/s12889-020-09636-y).

Linde K, Treml J, Steinig J, Nagl M., & Kersting A. (2017). Grief interventions for people bereaved by suicide: A

systematic review. *Plos One* 12(6): e0179496. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179496>.

Malgaroli, M., Maccallum, F., & Bonanno, G. A. (2018). Symptoms of persistent complex bereavement disorder, depression, and PTSD in a conjugally bereaved sample: a network analysis. *Psychol. Med.* 48, 2439–2448. doi: 10.1017/S0033291718001769.

Mauro, C., Reynolds, C. F. III, Maercker, A., Skritskaya, N., Simon, N., Zisook, S., Lebowitz, B., Cozza, S. J., & Shear, M. K. (2019). Prolonged grief disorder: Clinical utility of ICD-11 diagnostic guidelines. *Psychological Medicine*, 49(5), 861–867. <https://doi.org/10.1017/S0033291718001563>.

McDaid, C., Trowman, R., Golder, S., Hawton, K., & Sowden, A. (2008). Interventions for people bereaved through suicide: systematic review. *Br. J. Psychiatr.* 193, 438–443. doi: 10.1192/bjp.bp.107.040824.

McIntosh, J. (1993). Control group studies of suicide survivors: A review and critique. *Suicide Life Threat. Behav.* , 23, 146–161.

McMenamy, J.M.; Jordan, J.R. & Mitchell, A.M. (2008). What do suicide survivors tell us they need? Results of a pilot study. *Suicide Life Threat. Behav.* 38, 375–389.

Mitchell, A. M., Kim, Y., Prigerson, H. G., & Mortimer-Stephens, M. (2004). Complicated grief in survivors of suicide. *Crisis* 25, 12–18. doi: 10.1027/0227-5910.25.1.12.

Mitchell, A. M., & Terhorst, L. (2017). PTSD symptoms in survivors bereaved by the suicide of a significant other. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 23(1), 61–65. <https://doi.org/10.1177/1078390316673716>

Neimeyer, R. A. (Ed.). (2012). *Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203152683>

Nicholls, L., Krysińska, K., & Andriessen, K. (2024). Implementation of suicide bereavement support: A scoping review of international guidelines and practices. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1387475.

Peters, K., Cunningham, C., Murphy, G., & Jackson, D. (2016). Helpful and unhelpful responses after suicide: Experiences of bereaved family members. *International journal of mental health nursing*, 25(5), 418-425.

Pitman., A, Osborn., D, King, M., & Erlangsen, A. (2014). Effects of suicide bereavement on mental health and suicide risk. *Lancet Psychiatry*. 1(1):86-94. doi: 10.1016/S2215-0366(14)70224-X.

Pitman AL, Rantell K, Moran P, Sireling L, Marston L, King M., & Osborn D. (2017). Support received after bereavement by suicide and other sudden deaths: a cross-sectional UK study of 3432 young bereaved adults. *BMJ Open*. 29;7(5):e014487. doi: 10.1136/bmjopen-2016-014487.

Platt, S., & Niederkrotenthaler, T. (2020). Suicide prevention programs: Evidence base and best practice. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 41(Suppl 1), S99–S124. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000671>

Post, E., Vis, J.-A., & Boynton, H. M. (2023). The Clinical Utility of Spirituality and Religion in Meaning-Making Theory for Suicide Loss Survivors: A Scoping Review. *Religions*, 14(1), 73. <https://doi.org/10.3390/rel14010073>.

Praag, H.M. (2021). The role of religion in suicide prevention. *Oxford Textbook of Suicidology and Suicide Prevention*.

Quinnett, P. G. (1987). *Suicide: The forever decision*. QPR Institute.

Ramamurthy, C., Fraser, T., Kryszyska, K., Hawgood, J. Kõlves, K., Reifels, L., , N. & Andriessen K. (2025). Effectiveness of suicide postvention service models and guidelines 2014–2024: A scoping review. *Preventive Medicine Reports*, 40, 105623. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743525000623>.

Reed, J. (2006). Supporting and collaborating with survivors of suicide & suicide attempts. Paper presented at the SAMHSA Suicide Prevention Grantee Technical Assistance Meeting, Bethesda, M.D.

Rogers, J., Sheldon, A., Barwick, C., Letofsky, K. & Lancee, W. (1982). Help for families of suicide: Survivors support program. *Canadian Journal of Psychiatry*, 27, 444–449.

Rosenblatt, P. C. (2008). Grief across cultures: A review and research agenda. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut, & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (pp. 207–222). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14498-010>.

Rudestam, K. (1992). Research contributions to understanding the suicide survivor. *Crisis*, 13, 41–46.

Silverman, E., Range, L. & Olverholser, J. (1995). Bereavement from suicide as compared to other forms of bereavement. *Omega*, 30, 41–51.

Shneidman, E. S. (1969). Prologue: Fifty-Eight Years. (In *on the nature of suicide* pp. 1–30; Shneidman, E.S., Ed.; Jossey-Bass). San Francisco, CA, USA.

Shneidman, E. S. (1975). Postvention: Care of the bereaved. R. Pasnau (Ed.), (In Consultation-liaison psychiatry, pp. 245–256), Grune & Stratton.

Shneidman, E. S. (1994). The psychological autopsy. *American Psychologist*, 49(1), 75–76. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.1.75>.

Shneidman, E. & Farberow, N. (1999). The Los Angeles Suicide Prevention Centre: A demonstration of public health feasibilities. A. Leenaars (Ed.), (In and deaths: Selections from the works of Edwin S. Shneidman, p. 313–320), Brunner/Mazel.

Spillane, A., Matvienko-Sikar, K., Larkin, C., Corcoran, P., & Arensman, E. (2018). What are the physical and psychological health effects of suicide bereavement on family members? An observational and interview mixed-methods study in Ireland. *BMJ Open* 8:e019472. doi: 10.1136/bmjopen-2017-019472.

Stroebe, M., Hansson, R., Schut, H., & Stroebe W. (2008). Bereavement research: contemporary perspectives. In: Stroebe M, Hansson R, Schut H, Stroebe W, editors. *Handbook of bereavement research and practice: advances in theory and intervention*. pp. 3–25. Washington, DC: American Psychological Association.

Suleiman, K., El-Gabalawy, O., Zia, B. & Awaad, R., (2023) “Suicide Response in American Muslim Communities: A Community Case Study”, *Journal of Muslim Mental Health* 17(1): 1. doi: <https://doi.org/10.3998/jmmh.1457>.

Sveen, C.A., & Walby, F. A. (2008). Suicide survivors' mental health and grief reactions: A systematic review of controlled studies. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38(1), 13–29. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.1.13>.

Szumilas, M., & Kutcher, S. (2011). Post-suicide intervention programs: a systematic review. *Can J Public Health*. 102:18–29. doi: 10.1007/BF03404872.

Tedeschi, R. G., Skakespeare-Finch, J., Taku, K., & Calhoun, L. G. (2018). *Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781315527451.

Westefeld, J. S., Range, L. M., Rogers, J. R., Maples, M. R., Bromley, J. L. & Alcorn, J. (2000). Suicide: An overview. *The Counseling Psychologist*, 28(4), 445–510. <https://doi.org/10.1177/0011000000284002>.

Wertheimer, A. (1991). *A special scar: The experiences of people bereaved by suicide*. Tavistock/Routledge.

World Health Organization. (2023). *Suicide worldwide in 2023: Global health estimates*. WHO Press.

Wroblewski, A. (2002). *Suicide survivors: A Guide for those left behind*; SAVE: Minneapolis, MN, USA.

Zisook, S., Shear, M. K., Reynolds, C. F., Simon, N. M., Mauro, C., Skritskaya, N. A., Lebowitz, B., Wang, Y., Tal, I., Glorioso, D., Wetherell, J. L., Iglewicz, A., Robinaugh, D., & Qiu, X., (2018). Treatment of complicated grief in survivors of suicide loss: a HEAL report. *J. Clin. Psychiatr.* 79:17m11592. doi: 10.4088/JCP.17m11592.

BÖLÜM 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı, Nikotin Bağımlılığı ve Uyku Kalitesi Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Babak Mousavi¹

Mızrap Bulunuz²

Giriş

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılığı (SMB), nikotin bağımlılığı (NB) ve uyku kalitesi (UK) konularındaki farkındalık düzeylerini değerlendirmek ve kısa süreli bir farkındalık programının olası etkilerini betimlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, iki haftaya yayılan toplam yaklaşık 180 dakikalık iki oturumluk bir eğitim/farkındalık müdahalesiyle tek gruplu ön test–son test deseninde planlanmıştır. Müdahale öncesi 40 katılımcıdan, müdahale sonrası 28 katılımcıdan veri toplanmıştır. Veri toplamada demografik form ile birlikte SMB’ye yönelik ölçek, Fagerström Nikotin Bağımlılık Testi (FTND) ve Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PSQI) kullanılmış; veriler frekans ve yüzde

¹ Doktora Öğrencisi Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü, , Orcid: 0009-0000-6371-8376

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0002-6650-088X

dağılımları üzerinden karşılaştırılmıştır. Bulgular, sosyal medyayı “kaçış” ve “duygusal başa çıkma” aracı olarak kullanmaya yönelik bazı maddelerde azalma eğilimine işaret etmekte; uykuya dalma güçlüğü ve gece/sabah erken uyanma gibi bazı uyku sorunlarında da sınırlı iyileşmeler görülmektedir. NB analizinde sigara kullananların sayısının düşük olması nedeniyle sonuçlar daha temkinli yorumlanmıştır. Genel olarak çalışma, öğretmen adaylarında sosyal medya kullanımı ,bağımlılık döngüsü ve uyku hijyeni konusunda farkındalığı artırmaya yönelik kısa süreli müdahalelerin potansiyel değerini vurgulamakta; daha büyük örneklemlili, kontrol gruplu ve uzun süreli çalışmalar önermektedir.

1.Bağımlılığa Genel Çerçeve:

Bağımlılık, bireyin bir maddeye ya da davranışa yönelik kullanım üzerinde kontrolünü kaybetmesiyle ortaya çıkan; biyolojik, psikolojik ve toplumsal boyutları olan çok etmenli bir olgudur yani Özünde bağımlılık, hem haz sağlama hem de içsel rahatsızlıklardan kaçış işlevi görebilen bir davranışın; 1.davranış üzerinde kontrolün tekrar tekrar kaybedilmesi (güçsüzlük) ve 2.belirgin olumsuz sonuçlara rağmen davranışın sürdürülmesi (yönetilemezlik) ile karakterize edilen bir örüntü içinde kullanılmasını ifade eder (Goodman, 1990). Davranışsal bağımlılıklar (ör., sosyal medya kullanımı), madde temelli bağımlılıklarla ortak nörobiyolojik mekanizmalar paylaşmaktadır. Özellikle ödöl–uyarılma–bellek devrelerinde yer alan pekiştirme döngüleri ve duyarlılaşma süreçleri bu ortaklığın temelini oluşturur (Koob ve Le Moal, 2008; Kuss ve Griffiths, 2011). Bu çalışma, sosyal medya bağımlılığı (SMB), nikotin bağımlılığı (NB) ve uyku kalitesi (UK) alanlarındaki kavramsal ve ampirik bulguları bütüncül bir çerçevede sunmayı amaçlamaktadır.

2.Sosyal Medya Bağımlılığı:

SMB yalnızca “fazla kullanım” değil; platformlara erişim dürtüsünü kontrol etmede zorluk, zihinsel meşguliyet, tolerans, yoksunluk benzeri belirtiler ve olumsuz sonuçlara rağmen kullanımın sürmesiyle karakterize bir davranışsal bağımlılıktır (Kuss ve Griffiths, 2011). Mezokortikolimbik dopamin sisteminin sosyal ödüller ve anlık geri bildirimlerle tetiklenmesi, pekiştirme döngülerini güçlendirmekte ve davranışın zamanla otomatikleşmiş bir örüntüye dönüşmesine yol açmaktadır (Koob ve Le Moal, 2008). Ocak 2025 itibarıyla Türkiye’de 58,5 milyon sosyal medya kullanıcı kimliği bulunmakta olup, bu sayı toplam nüfusun %66,7’sine karşılık gelmektedir (DataReportal, 2025). Üniversite öğrencileri günde ortalama 2–6 saat sosyal medya kullanmakta olup, aşırı kullanım SMB belirtileriyle ilişkili bulunmuştur (Hamilton vd., 2022; Dixon, 2023; Zhu, vd., 2021; 2023). İçsel (can sıkıntısı, stres) ve dışsal (bildirimler, sosyal karşılaştırmalar, sosyal ipuçları) tetikleyiciler, bilişsel çağrışım ağlarını aktive ederek kullanım isteğini artırmaktadır (Kavanagh, vd., 2005; May, vd., 2015). Bu süreç, “kısa kontrol amaçlı bakışların” planlanandan uzun kullanıma dönüşmesi ve akademik/kişisel işlevsellikte aksamalara yol açmasıyla sonuçlanabilir. Nörobiyolojik çalışmalar, SMB’nin diğer davranışsal bağımlılıklarda gözlenen yapısal ve işlevsel benzerliklerle örtüştüğünü göstermektedir (Ahmed ve Vaghefi, 2021; Zhang vd, 2025).

3.Nikotin Bağımlılığı:

Nikotin bağımlılığı, tütün ürünlerinin fizyolojik bağımlılık ve öğrenilmiş pekiştirme döngüleriyle kronik bir davranış örüntüsüne dönüşmesiyle karakterize edilen, tedavi edilebilir bir hastalık olabilir .Türkiye’de tütün kullanımı yaygın olup, çeşitli yaş ve meslek gruplarında yüksek prevalans bildirilmiştir (Bilir, 2011; Pesen vd.,2021). Sağlık alanında eğitim gören genç yetişkinlerde dahi dikkat çekici oranlarda kullanım görülmektedir (La Torre, vd.,

2012; Reid, vd., 2014). Nikotin, mezokortikolimbik dopamin sistemini aktive ederek ödül değerini artırmakta ve kullanım davranışını pekiştirmektedir (Changeux, 2010). Çevresel ipuçları (belirli mekânlar, sosyal bağlamlar) ve yoksunluk belirtileri davranışın sürdürülmesinde kritik rol oynayabilir. Nikotinin uyarıcı etkileri uykuya dalmayı zorlaştırmakta; gecenin ilerleyen saatlerinde nikotin seviyelerinin düşmesiyle ortaya çıkan yoksunluk belirtileri ise uykunun sürekliliğini bozabilmektedir (Cohrs, vd., 2014). Yoğun içicilerde gece içimi, uykunun mimarisinde ek bozulmalara yol açabilir (Scharf, vd., 2008).

4.Uyku Kalitesi:

Uyku kalitesi; öznel kalite, uyku latansı, toplam uyku süresi, uyku verimliliği, gece uyanmaları, uyku ilacı kullanımı ve gündüz işlevsizlik gibi çok boyutlu bileşenleri içeren bir yapıdır. Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PSQI), bu alanı değerlendirmede yaygın kullanılan ölçüm araçlarından (Lai, 2018). Uyku; duygu düzenleme, metabolik denge, bağışıklık sistemi işlevi ve nöral iyileşme süreçleri açısından temel bir biyolojik gereksinimdir (Perry, vd., 2013; Mehta, 2022). Türkiye’de çeşitli popülasyonlarda uyku sorunlarının yaygın olduğu bildirilmiştir (Açıl vd., 2024; Avunç vd.,2025; Yorulmaz vd., 2025). Yatma öncesi sosyal medya kullanımının uykuya etkisi iki temel mekanizmayla açıklanmaktadır: 1. psikofizyolojik uyarılmanın artmasıyla uykuya dalma süresinin uzaması (Riemann vd., 2010); 2. ekran ışığının melatonin salınımını baskılayarak sirkadiyen ritmi geciktirmesi (Chang vd., 2015). Araştırmalar, yüksek SMB düzeylerinin daha kötü öznel uyku kalitesi, artmış uyku latansı ve azalmış toplam uyku süresi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Scott vd., 2019; Tandon vd., 2020; Kalal vd., 2023). Nikotin bağımlılığı, hem nikotinin uyarıcı etkileri hem de gece boyunca ortaya çıkan yoksunluk belirtileri nedeniyle uyku sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Sigara içenlerde uzamış latans, artmış gece uyanmaları, azalmış

toplam süre ve gündüz uykululuğu sık gözlenmiştir (Kaneita vd. 2005; Zhang vd., 2006; Hu vd., 2007; Jaehne vd., 2012).

Yöntem:

Bu çalışma, iki haftaya yayılan ve toplamda yaklaşık 180 dakikalık eğitsel bir müdahalenin sosyal medya kullanım göstergeleri üzerindeki olası etkilerini incelemek amacıyla tek gruplu pre-test/post-test deseniyle yürütülmüştür.

Katılımcılar:

Çalışma, Eğitim fakültesi birinci sınıf öğretmenleri adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Müdahale öncesinde (pre-test) 40 gönüllü katılımcı dahil edilmiş, müdahale sonrasında (post-test) 28 katılımcıdan veri toplanmıştır. Pre-testte katılımcıların %23,3'ü (n=7) Erkek ve %76,7'si (n=33) Kadın, post-testte ise %25'i (n=7) Erkek ve %75'i (n=21) Kadındır; her iki ölçüm noktasında yaş ortalaması 20'dir. Pre-testte katılımcıların %97,5'i (n=39) bekâr, %2,5'i (n=1) evli iken post-testte yalnızca bekâr katılımcılar (n=28) yer almıştır. Sınıf düzeyi dağılımı pre-testte 1. sınıf %57,5 (n=23), 2. sınıf %35 (n=14), 3. sınıf %7,5 (n=3) iken post-testte sırasıyla 1. sınıf %85,7 (n=24), 2. sınıf %10,7 (n=3) ve 3. sınıf %3,6 (n=1) olarak seyretmiştir. Çalışma durumu bakımından pre-testte katılımcıların %80,0'ı (n=32) işsiz, %5,0'ı (n=2) tam zamanlı, %12,5'i (n=5) yarı zamanlı ve %2,5'i (n=1) uzaktan (online) çalışırken, post-testte %96,4'ü (n=27) işsiz ve %3,6'sı (n=1) yarı zamanlıdır. Örneklem büyüklüğünün 40'tan 28'e düşmesi ($\approx$ %30 attrition), gönüllü katılım temelli saha çalışmalarında beklenebilir olmakla birlikte, karşılaştırmaların yorumunda seçim etkisi olasılığını artırmaktadır.

Oturumların içeriği:

İlk oturumda sosyal medyanın beyin üzerindeki etkileri, uyku fizyolojisiyle ilişkisi ve ruhsal süreçler üzerindeki dolaylı

sonuçları ayrıntılı biçimde ele alındı. Katılımcılar, kendi günlük yaşantılarında sosyal medya kullanımının zamanla nasıl bir alışkanlıktan bağımlılığa dönüştüğünü anlattılar. Özellikle çoğu katılımcı, akşam saatlerinde “birkaç dakikalığına bakma” niyetiyle telefona uzandığını, fakat farkında olmadan bir-iki saatin geçtiğini, uykusuzluk yaşadığını ve ertesi gün yorgun kalktığını ifade etti. Bu durumun altında yatan mekanizma, ilaçlarda veya maddelerde olduğu gibi tolerans gelişimi olarak açıklandı. Beyin, sosyal medyadan aldığı dopamin salınımına alıştıkça aynı haz düzeyine ulaşmak için giderek daha fazla uyarana ihtiyaç duyabilir; bu da kullanım süresinin uzamasına ve davranışın kontrol dışına çıkmasına yol açabilir. Sosyal medya platformlarının ödül sistemini nasıl manipüle ettiğine dair örnekler verilebilir: Beğeniler, yorumlar, bildirimler veya rastgele gelen içerikler, beynin ödül devresini (özellikle nükleus akkumbens, ventral tegmental alan ve prefrontal korteks bağlantılarını) sürekli uyarabilir. Katılımcıların çoğu, “bildirim sesi geldiğinde kalbim hızlanıyor” veya “ekrana bakmadan duramıyorum” gibi duygusal tepkilerden bahsetti. Bu noktada bağımlılığın nörobiyolojik temellerine değinildi; tıpkı bir nikotin veya kafein bağımlılığında olduğu gibi, sosyal medyada da dopamin aracılığıyla geçici bir keyif artışı yaşanır, ardından yoksunluk benzeri bir boşluk hissi doğar. Bu mekanizmanın sürekli tekrarı, hem bilişsel kontrolü hem de uyku düzenini olumsuz etkiler. Uyku fizyolojisi bağlamında, insan beyninin uykuya geçiş sürecinde sempatik aktiviteden parasempatik aktiviteye geçmesi gerektiği; yani kalp atım hızının, tansiyonun ve solunumun yavaşlayarak bedenin onarım sürecine girdiği anlatıldı. Ancak ekran başında geçirilen uzun süreler, beynin bu geçişi yapmasını zorlaştırabilir. Mavi ışık, özellikle melatonin salgılanmasını baskılayarak uykuya dalma süresini uzatabilir. Katılımcılar, ekranı kapattıktan sonra dahi zihinsel olarak “aktif” hissettiklerini, yatakta dönüp durduklarını ve düşüncelerin sürekli akmaya devam ettiğini dile getirdiler. Bu durum, uykuya dalma güçlüğü (sleep onset insomnia) olarak

adlandırılır. Toplantıda ayrıca uyku evreleri üzerinde duruldu. Uyku, temelde REM ve Non-REM olmak üzere iki ana evreden oluşur. Non-REM'in derin uykuyu sağlayan N3 aşaması, fiziksel yenilenme, dokuların onarımı, bağışıklık sistemi düzeni ve enerji depolanması için kritik önemdedir. REM evresi ise duygusal deneyimlerin işlenmesi, öğrenilen bilgilerin hafızaya aktarılması ve zihinsel denge için gereklidir. Ancak sosyal medya kullanımının geç saatlere kadar sürmesi, beynin bu döngüleri tam olarak gerçekleştirmesini engeller. REM uykusu kısaldığında duygusal dalgalanmalar, sinirlilik, konsantrasyon zorlukları ve karar verme güçlükleri ortaya çıkar. Uyku sırasında vücutta tansiyon düşmesi ve nefes ritminin yavaşlaması beklenen doğal bir süreçtir. Buna “nocturnal dipping” adı verilir. Ancak stres, nikotin, kafein veya aşırı dijital uyarım nedeniyle sempatik sistem baskın kalırsa bu düşüş gerçekleşmez. Bu durumda kalp, gece boyunca “hazır ol” modunda çalışmaya devam eder. Uzun vadede bu durum hipertansiyon, kalp-damar hastalıkları ve yorgunluk sendromu gibi sorunlara zemin hazırlayabilir.

Katılımcılardan bazıları uyku sırasında nefes kesilmesi veya ani uyanmalar yaşadığını anlattı. Bu tür durumların obstrüktif uyku apnesi veya uykuya bağlı solunum bozuklukları ile ilişkili olabileceği, ancak aynı zamanda kaygı, stres veya nikotin yoksunluğu gibi faktörlerin de etkili olabileceği belirtildi. Uyku sırasında beyin oksijen dengesini korumakta zorlandığında, adrenalin salınımı artar ve bu da kalp atımını hızlandırır dolayısıyla dinlendirici uyku mümkün olmaz. Yetersiz uyumanın yalnızca fiziksel değil, psikolojik etkileri de vurgulandı. Kısa vadede dikkat dağınıklığı, hafıza zayıflığı ve duygu kontrolünde zorluklar yaşanırken; uzun vadede depresyon, anksiyete ve irritabilite gibi belirtiler ortaya çıkabilir. Grup içinde bu konu tartışılırken depresyonun metaforik olarak “siyah köpek” şeklinde anlatılması dikkat çekiciydi; bu, karanlıkta insanın peşinden ayrılmayan, sessiz

ama sürekli bir ağırlık gibi tanımlandı. Katılımcılar, sosyal medya bağımlılığı nedeniyle uyku bozukluğu yaşayan bireylerde depresyon riskinin artabileceği konusunda hemfikir. Tartışma daha sonra tarihsel bir perspektife taşındı: 19. yüzyılda Çin’deki afyon bağımlılığı örneği ile günümüz sosyal medya kullanımının toplumsal etkileri arasında benzerlik kuruldu. Afyonun bir dönemde kitleleri pasifleştiren, üretkenliği azaltan, ancak aynı zamanda dışsal kontrol aracı olarak işlev gören bir madde olduğu; günümüzde sosyal medyanın da benzer biçimde dikkat ekonomisi aracılığıyla bireyleri “bağımlı” hale getirdiği, zaman algısını bozduğu ve kişisel kontrol hissini azalttığı ifade edildi. Katılımcıların bir kısmı, bu durumu bağımlılık yapıcı etkisine vurgu yapmak amacıyla ‘dijital afyon’ metaforu ile ifade etmiştir. FOMO (Fear of Missing Out – kaçırma korkusu) kavramı da detaylı biçimde tartışıldı. Bu korku, bireylerin sosyal medya platformlarından uzak kaldıklarında bir şeyleri kaçıracakları endişesiyle sürekli çevrimiçi kalmalarına neden olur. Katılımcılar, özellikle gece yatmadan önce bu hissin arttığını, “herkesin aktif olduğu saatlerde” çevrimdışı olmanın rahatsız edici geldiğini belirtti. Bu da uykuya geçişi geciktiren psikolojik bir faktör olarak değerlendirildi. Bu oturumun sonunda, sağlıklı uyku için bazı davranışsal stratejiler konuşuldu. Ekran süresinin kademeli olarak azaltılması, özellikle yatmadan bir saat önce mavi ışığa maruziyetin kesilmesi, gevşeme egzersizleri, nefes çalışmaları ve günün son saatlerinde kafein, nikotin gibi uyarıcılardan uzak durmanın önemi vurgulandı. Katılımcıların bir kısmı uygulamalı nefes egzersizlerinden sonra kendilerini daha sakin hissettiklerini, kalp atışlarının yavaşladığını ve uykuya geçişlerinin kolaylaştığını belirtti.

İkinci oturumda odak nokta nikotin bağımlılığıydı. Nikotinin merkezi sinir sistemi üzerindeki etkileri, özellikle dopamin, adrenalin, serotonin ve asetilkolin gibi nörotransmitterlerle ilişkisi detaylı biçimde açıklandı. Nikotin alındığında, beynin ödül

sisteminde dopamin salınımı artar; bu da kısa süreli bir keyif, rahatlama ve odaklanma hissi yaratır. Ancak bu etki geçicidir. Beyin, bir süre sonra aynı etkiyi elde etmek için daha fazla nikotine ihtiyaç duyar. Bu mekanizma, sosyal medya bağımlılığında da benzer şekilde işler: birey aynı doyuma ulaşmak için giderek daha fazla zaman harcar, daha sık bildirim bekler veya daha fazla içerik tüketebilir. Katılımcılar arasında sigara kullanıcısı olanlar, özellikle gece saatlerinde “bir sigara içmeden uyuyamama” hissinden söz ettiler. Bunun nedeninin, nikotinin uyarıcı bir madde olması olduğu açıklandı. Yatmadan önce içilen sigara, kalp atışını ve kan basıncını yükseltebilir, beyne oksijen taşınmasını değiştirir ve uykuya dalmayı zorlaştırır. Ayrıca nikotin, parasempatik sistemin baskılanmasına neden olabilir; bu da vücudun “dinlenme ve sindirme” fazına geçememesine yol açabilir. Nikotin yoksunluğu ise uykunun ikinci yarısında kendini gösterebilir. Nikotin seviyesi düştükçe beyin uyanıklık sinyalleri gönderebilir, kişi gece boyunca sık sık uyanabilir. Bu durum uyku sürekliliğini bozabilir, sabah yorgun uyanma, baş ağrısı, dikkat eksikliği ve irritabiliteye neden olabilir. Nikotin bağımlılığının uzun vadeli etkileri arasında kardiyovasküler sistemin aşırı yüklenmesi, damar elastikiyetinde azalma, oksijen taşıma kapasitesinin düşmesi ve sinir sisteminde kronik stres yanıtı görülebilir. Toplantıda ayrıca Türkiye’deki sigara kullanım oranlarının yüksekliğine ve toplumsal alışkanlıkların bu bağımlılığı nasıl pekiştirdiğine değinildi. Katılımcıların çoğu, sigaranın “stres azaltıcı” bir araç olarak algılandığını, ancak aslında nikotin yoksunluğunun yarattığı huzursuzluğu geçici olarak bastırdığını fark ettiklerini ifade etti. Bu farkındalık, psiko-eğitim sürecinin önemli bir kazanımı olarak değerlendirildi.

Nikotin ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki farklar da detaylı biçimde açıklandı. Nikotin fiziksel bağımlılığa yol açabilir; vücut, nikotine karşı kimyasal bir gereksinim geliştirebilir. Sosyal medya ise daha çok davranışsal bağımlılık kategorisindedir; burada

ödül sistemi psikolojik pekiştirmelerle (beğeni, etkileşim, onay) çalışır. Ancak her iki durumda da ortak mekanizma aynıdır: dopamin döngüsü. Beyin, kısa süreli ödüllere karşı hassaslaşır ve uzun vadeli hedeflerden uzaklaşır. Bu bölümde ayrıca sigara bırakma sürecinde kullanılabilecek alternatif yöntemler tartışıldı. Yeşilay, Alo 171, nikotin bantları ve sakızları gibi replasman ürünleri, farmakolojik destekler ve psikolojik danışmanlık yolları üzerinde duruldu. Katılımcılar, sigara bırakma sürecinde özellikle “alışkanlıkla tetiklenen” anların (örneğin kahve içmek, stres yaşamak veya sosyalleşme sırasında sigara içmek) farkına varmanın önemini vurguladılar. Uyku açısından bakıldığında, sigara bırakıldığında ilk haftalarda geçici uyku düzensizlikleri görülebilsede uzun vadede uyku kalitesi belirgin biçimde artırabilir. Çünkü nikotin reseptörleri yeniden dengelenebilir, parasempatik sistem daha etkin çalışmaya başlayabilir, kalp atım hızı ve tansiyon normal sınırlara dönebilir. Uyku evreleri dengelendiğinde kişi sabah daha zinde, konsantre ve ruhsal olarak dengeli hissedebilir. Oturumun sonunda, sosyal medya ve nikotin bağımlılığının insan yaşamında nasıl iç içe geçtiği konuşuldu. Katılımcılar, sigara içme isteği geldiğinde genellikle aynı anda telefona da yöneldiklerini fark ettiklerini söylediler. Bu, beyin “bir ödül alma döngüsünü” diğerine bağlama eğilimini gösterebilir. Eğitimin sonunda farkındalık çalışmaları, dijital detoks stratejileri, gevşeme teknikleri ve sigara bırakma kaynaklarının tanıtımı yapıldı.

Sonuç olarak, her iki oturumun genel değerlendirmesinde bağımlılık kavramının tek boyutlu bir olgu olmadığı, biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçlerin kesişiminde ortaya çıktığı vurgulandı. Uyku kalitesi bu süreçlerin hem göstergesi hem de düzenleyicisi olabilir. Sosyal medya veya nikotin fark etmeksizin, bağımlılık döngüsü bozulmadığı sürece beden dinlenemez, beyin yenilenemez, ruh hali dengelenemez. Katılımcılar, farkındalık temelli eğitimin bu döngüyü kırma konusunda güçlü bir başlangıç sağladığını; iki hafta

gibi kısa bir sürede bile uyku kalitesinde, stres düzeyinde ve genel iyi oluŖta gözle görülür deęiŖim yaŖadıklarını dile getirdiler.

Veri toplama:

Veri toplama sürecinde, demografik bilgi formuna ek olarak üç standardize ölçek uygulanmıŖtır: (1) Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi – Türkçe (PSQI) (Ağargün vd., 1996) ile son bir aya iliŖkin uyku deneyimi yedi bileŖen (öznel kalite, latans, süre, verimlilik, bozulmalar, uyku ilacı, gündüz iŖlevsizlik) üzerinden 0–3 puanlanarak 0–21 arası global puan elde edilmiŖtir; yorumlarda literatürde yaygın ≥ 5 kesme değeri bilgi amaçlı referans alınmıŖtır. (2) Fagerström Nikotin Bağımlılık Testi – Türkçe (FTND) (Uysal vd., 2004; Bozkurt ve Bozkurt, 2016) ile nikotin bağımlılığı 6 madde üzerinden 0–10 toplam puanla taranmıŖ; raporlamada 0–2 çok düşük, 3–4 düşük, 5 orta, 6–7 yüksek, 8–10 çok yüksek olarak betimsel sınıflamalar kullanılmıŖtır. (3) Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği – YetiŖkin Formu (SMBÖ-YF) (Ŗahin ve Yağcı, 2017) , 20 madde ve 1–5’lik Likert düzeniyle toplam (ve olanaklıysa alt boyut) puan üretmiŖtir; yüksek puanlar daha olumsuz/kompulsif kullanıma iŖaret edecek biçimde yorumlanmıŖtır. Bunlara ek olarak, sosyal medya platform tercihleri çoklu iŖaretlemeye izin veren maddelerle (yüzdelere seğenek bazında, tanımlayıcı amaçla) ve günlük kullanım süresi tek maddelik öz-bildirimle (saat/gün) toplanmıŖtır. Müdahale, iki hafta içinde planlanan kısa oturumlar (eğitsel anlatım + yönlendirilmiŖ yansıtma/uygulamalar) Ŗeklinde yürütölmöŖ, toplam ≈ 180 dk sürmüŖtür. Ölçömler pre-test (müdahale öncesi) ve post-test (müdahale sonrası) olmak üzere iki zaman noktasında geręekleŖtirilmiŖ; veri bütönlöğü için kapsam dıŖı/tutarsız yanıt kontrolleri yapılmıŖ, veriler anonimleŖtirilerek analiz edilmiŖtir. Analiz planında tanımlayıcı istatistiklere (frekans, yüzde, ortalama) öncelik verilmiŖ; pre-post farklar betimsel düzeyde sunulmuŖ, anlamlılık testleri ve etki büyüklöğü raporlanmamıŖtır. Platform yüzdelerinin çoklu seçim doğası, örnekleme bileŖimindeki deęiŖimler

(sınıf/çalışma durumu) ve attrition temel sınırlılıklar olarak not edilmiş; tüm süreç gönüllülük, bilgilendirilmiş onam ve gizlilik ilkelerine uygun yürütülmüştür. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Veri Analizi:

Araştırmada elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle katılımcıların pre-test (müdahale öncesi) ve post-test (müdahale sonrası) yanıtları birebir eşleştirilmiş; her katılımcının iki zaman noktasındaki cevapları kodlanarak tek bir veri seti hâline getirilmiştir. Bu işlem, müdahale sürecinde bireysel düzeyde meydana gelen değişimlerin izlenebilmesini sağlamıştır. Eşleştirme işleminden sonra, her ölçek maddesi için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, bu veriler tablo hâline getirilmiştir. Frekans analizi, pre ve post-test dönemlerinde katılımcıların cevap seçeneklerindeki değişimleri görsel olarak karşılaştırma olanağı sunmuştur. Nicel değişkenlerin (örneğin sosyal medya kullanım süresi, uyku süresi vb.)

Bulgular:

Bu bölümde sırasıyla sosyal medya bağımlılığı, nikotin bağımlılığı ve uyku kalitesi anketlerine eğitim uygulama öncesi ve sonrası verilen cevaplar frekans ve % olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 1- Sosyal Medya Bağımlılığı Anketi Analizi

<i>Anket maddeleri</i>	<i>Pre & Post f & %</i>	<i>1 Bana hiç uygun değil</i>	<i>2 Bana uygun değil</i>	<i>3 Kararsızım</i>	<i>4 Bana uygun</i>	<i>5 Bana çok uygun</i>

<i>1 Sosyal medyayı a dünyadan bir kaçış olarak görüyorum.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	3	6	12	13	6
		<i>%</i>	7.5	15	30	32.5	15
	<i>Post</i>	<i>f</i>	8	7	8	1	4
		<i>%</i>	28.6	25	28.6	3.6	14.3
<i>2 Sosyal medyada planladığımdan daha uzun süre kalırım.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	3	3	6	15	13
		<i>%</i>	7.5	7.5	15	37.5	32.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	2	4	9	10	3
		<i>%</i>	7.1	14.3	32.1	35.7	10.7
<i>3 Kendimi mutsuz hissettiğim zamanlarda sosyal medyada olmak beni rahatlatır.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	2	3	8	13	14
		<i>%</i>	5	7.5	20	32.5	35
	<i>Post</i>	<i>f</i>	6	4	7	6	5
		<i>%</i>	21.4	14.3	25	21.4	17.9
<i>4 Sosyal medyada çok zaman geçirdiğimden işlerimi aksatıyorum.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	2	7	9	10	12
		<i>%</i>	5	17.5	22.5	25	30
	<i>Post</i>	<i>f</i>	3	5	7	10	3
		<i>%</i>	10.7	17.9	25	35.7	10.7
<i>5 Sosyal medyaya gerekmedikçe girmem.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	15	15	6	3	1
		<i>%</i>	37.5	37.5	15	7.5	2.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	4	16	4	2	2
		<i>%</i>	14.3	57.1	14.3	7.1	7.1
	<i>Pre</i>	<i>f</i>	3	1	6	17	13

6 Sosyal medya yüzünden verimliliğimin azaldığını fark ediyorum.	Post	%	7.5	2.5	15	42.5	32.5
		f	2	1	8	9	8
		%	7.1	3.6	28.6	32.1	28.6
7 Sosyal medyada çok zaman geçirdiğim için çevremdekiler beni eleştirirler.	Pre	f	6	13	13	4	4
		%	15	32.5	32.5	10	10
	Post	f	9	7	4	6	2
		%	32.1	25	14.3	21.4	7.1
8 Sosyal medyayı kullanırken biri beni rahatsız ettiğinde sinirleniyorum.	Pre	f	6	15	7	6	6
		%	15	37.5	17.5	15	15
	Post	f	9	7	4	6	2
		%	32.1	25	14.3	21.4	7.1
9 Sosyal medyada iken kendimi özgür hissediyorum.	Pre	f	5	9	15	7	4
		%	12.5	22.5	37.5	17.5	10
	Post	f	6	5	10	6	1
		%	21.4	17.9	35.7	21.4	3.6
10 Sabah uyandığımda ilk işim sosyal medyaya girmek olur.	Pre	f	5	10	11	4	10
		%	12.5	25	27.5	10	25
	Post	f	3	6	10	5	4
		%	10.7	21.4	35.7	17.9	14.3
	Pre	f	19	13	4	3	1
		%	47.5	32.5	10	7.5	2.5

<i>11 Sosyal medya kullanmayı sevmiyorum.</i>	<i>Post</i>	<i>f</i>	9	8	5	5	1
		<i>%</i>	32.1	28.6	17.9	17.9	3.6
<i>12 Güncel olaylardan haberdar olmak için sosyal medyadan ayrılamıyorum.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	3	5	14	13	5
		<i>%</i>	7.5	12.5	35	32.5	12.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	3	3	11	7	4
		<i>%</i>	10.7	10.7	39.3	25	14.3
<i>13 Çevremde birileri varken bile, sosyal medyada olmayı tercih ederim.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	7	13	12	6	2
		<i>%</i>	17.5	32.5	30	15	5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	7	11	6	3	1
		<i>%</i>	25	39.3	21.4	10.7	3.6
<i>14 Özel bazı duyuruları görebilmek ya da paylaşabilmek için sosyal medyada daha çok zaman geçiriyorum.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	6	10	10	9	5
		<i>%</i>	15	25	25	22.5	12.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	2	10	6	7	3
		<i>%</i>	7.1	35.7	21.4	25	10
<i>15 Sosyal medyadan dolayı aile üyelerini ihmal ettiğim olur.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	8	15	6	7	4
		<i>%</i>	20	37.5	15	17.5	10
	<i>Post</i>	<i>f</i>	9	12	4	1	2
		<i>%</i>	32.1	42.9	14.3	3.6	7.1
<i>16 İnsani amaçlı sosyal projelerde yer almak için sosyal medyayı</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	4	21	10	4	1
		<i>%</i>	10	52.5	25	10	2.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	5	10	11	2	0

<i>Kullanmaktan kendimi alamıyorum.</i>		%	17.9	35.7	39.3	7.1	0
<i>17 Sosyal medyada bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum.</i>	Pre	f	15	8	10	5	2
		%	37.5	20	25	12.5	5
	Post	f	9	6	8	4	1
		%	32.1	21.4	28.6	14.3	3.6
<i>18 Sosyal medyadaki arkadaşlıkları gerçek yaşamdaki arkadaşlıklara tercih ederim.</i>	Pre	f	27	11	1	1	0
		%	67.5	27.5	2.5	2.5	0
	Post	f	15	5	6	1	1
		%	53.6	17.9	21.4	3.6	3.6
<i>19 Sosyal medya gruplarıyla iletişim halinde olabilmem için sosyal medyayı daha uzun süre kullanırım.</i>	Pre	f	13	9	11	5	2
		%	32.5	22.5	27.5	12.5	5
	Post	f	11	5	4	5	3
		%	39.3	17.9	14.3	17.9	10.7
<i>20. Çeşitli sosyal duyarlılıklar konusunda çabuk haberdar olma isteği beni daha çok sosyal medyada olmaya itiyor.</i>	Pre	f	1	9	14	9	7
		%	2.5	22.5	35	22.5	17.5
	Post	f	2	7	9	8	2
		%	7.1	25	32.1	28.6	7.1

Katılımcıların en sık kullandıkları sosyal medya platformları da ölçülmüştür. Pre-test döneminde Instagram (%93,3; n = 28), Facebook (%20,0; n = 6), Twitter/X (%10,0; n = 3), WhatsApp (%6,7; n = 2) ve diğer platformlar (%3,3; n = 1) tercih edilmiştir. Post-testte ise Instagram kullanımını %46,4'e (n = 13) düşmüş,

Twitter/X %25,0 (n = 7), WhatsApp %10,7 (n = 3) ve TikTok %17,9 (n = 5) oranında belirtilmiştir. Katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süreleri incelendiğinde, pre-test ölçümünde ortalama süre 4,85 saat, post-test ölçümünde ise 4,36 saat olarak belirlenmiştir. Sosyal medya bağımlılığı ölçeğine ilişkin sekiz temel madde üzerinden yapılan pre-test ve post-test karşılaştırmaları, katılımcıların sosyal medya kullanım biçimlerinde belirli düzeyde farklılaşmalar olduğunu göstermektedir.

1. “Sosyal medyayı dünyadan bir kaçış olarak görüyorum.” Pre-testte katılımcıların en yüksek oranı (%32,5) “kısmen katılıyorum (4)” seçeneğinde yoğunlaşırken, post-testte dağılım “hiç uygun değil (1)” ve “kararsızım (3)” seçeneklerine kaymıştır. Bu sonuç, katılımcıların sosyal medyayı bir kaçış aracı olarak görme eğiliminde azalma olduğunu göstermektedir.

3. “Kendimi mutsuz hissettiğim zamanlarda sosyal medyada olmak beni rahatlatır.” Pre-testte yüksek oranda “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” cevapları verilmişken, post-testte yanıtlar “kararsızım (3)” düzeyine doğru kaymıştır. Bu durum, katılımcıların sosyal medyayı duygusal rahatlama aracı olarak kullanma eğiliminde azalma yaşadığını göstermektedir.

4. “Sosyal medyada çok zaman geçirdiğimden işlerimi aksatıyorum.” Pre-testte katılımcıların büyük kısmı “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” seçeneklerini işaretlemiştir. Post-testte ise bu yüksek puanların oranında kısmi bir azalma görülmüş, ancak orta düzey yanıtlar korunmuştur. Bu bulgu, sosyal medya kullanımına bağlı işlevsel aksaklıklarda sınırlı bir iyileşmeye işaret etmektedir.

7. “Sosyal medyada çok zaman geçirdiğim için çevremdekiler beni eleştirirler.” Pre ve post dağılımları genel olarak benzerlik göstermektedir; post-

testte orta ve düşük puanlarda hafif bir artış tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcıların sosyal çevreden gelen eleştiri algısında belirgin bir değişiklik olmadığını, ancak kısmen azalma eğilimi bulunduğunu göstermektedir.

8. “Sosyal medyayı kullanırken biri beni rahatsız ettiğinde sinirleniyorum.”

Pre-testte yanıtlar çoğunlukla “2” ve “3” seçeneklerinde toplanmıştır; post-testte dağılım benzer kalmıştır. Bu durum, sosyal medya etkileşimleri sırasında yaşanan öfke ya da rahatsızlık düzeyinde anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

14. “Özel bazı duyuruları görebilmek ya da paylaşabilmek için sosyal medyada daha çok zaman geçiriyorum.” Her iki dönemde de katılımcıların yanıtları orta düzeyde kalmıştır. Post-testte bazı katılımcılar bu ifadeye kısmen katılmaya devam etmiş, yani işlevsel ve amaçlı sosyal medya kullanım biçimi sürmüştür.

18. “Sosyal medyadaki arkadaşlıkları gerçek yaşamdaki arkadaşlıklara tercih ederim.” Pre-testte yanıtlar ağırlıklı olarak “hiç uygun değil (1)” düzeyindedir ve post-testte bu dağılım korunmuştur. Bu bulgu, katılımcıların sanal arkadaşlıkları gerçek ilişkilerin yerine koyma eğiliminde bir değişim olmadığını göstermektedir.

20. “Çeşitli sosyal duyarlılıklar konusunda çabuk haberdar olma isteği beni daha çok sosyal medyada olmaya itiyor.” Pre ve post-test sonuçları orta düzeyde benzerlik göstermektedir. Katılımcıların sosyal farkındalık ve haberdar olma amaçlı kullanımları, genel olarak müdahale sürecinden etkilenmemiştir.

Tablo 2- Sigara Bağımlılık Anketi Analizi

<i>Anket Maddeleri</i>	<i>Pre</i>	<i>F</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
		<i>%</i>				
	<i>post</i>	<i>F</i>				
		<i>%</i>				
<i>1. İlk sigaranızı sabah uyandıktan ne kadar sonra içersiniz?</i> <i>1)uyandıktan sonra ilk 5 dk</i> <i>2) 6-30 dk</i> <i>3) 31-60 dk</i> <i>4) bir saatten fazla</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	0	0	1	3
		<i>%</i>	0	0	25	75
	<i>Post</i>	<i>f</i>	0	1	2	3
		<i>%</i>	0	16.7	33.3	50
	<i>N=4</i>					
	<i>N=6</i>					
<i>2. Sigara içmenin yasak olduğu örneğin; otobüs, hastane, sinema gibi yerlerde bu yasağa uymakta zorlanıyor musunuz?</i> <i>1)Evet. 2)Hayır</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	0	4	-	-
		<i>%</i>	0	100		
	<i>Post</i>	<i>f</i>	0	6	-	-
		<i>%</i>	0	100		
<i>3. İçmeden duramayacağınız, diğer bir deyişle vazgeçemeyeceğiniz sigara hangisidir?</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	0	4	-	-
		<i>%</i>	0	100		
	<i>Post</i>	<i>f</i>	0	6	-	-
		<i>%</i>	0	100		

1) Sabah içtiğim ilk sigara					
2) diğer her hangi biri					
4. Günde kaç adet sigara içiyorsunuz?	Pre	f	3	1	0
		%	75	25	0
1) 10 dk az	Post	f	4	1	1
2) 11-20		%	67	16.5	16.5
3) 21-30					
4) 31 ve fazla					
5. Sabah uyanmayı izleyen ilk saatlerde, günün diğer saatlerine göre daha sık sigara içer misiniz?	Pre	f	0	4	-
		%	0	100	
1) Evet 2)Hayır	Post	f	0	6	-
		%	0	100	
6. Günün büyük bölümünü yatakta geçirmenize neden olacak kadar hasta olsanız bile sigara içer misiniz?	Pre	f	1	3	-
		%	25	75	
1) Evet 2)Hayır	Post	f	1	5	-
		%	16.6	83.4	

Ön testte sigara kullanan katılımcı sayısı n= 4, son testte ise n= 6 olarak saptanmıştır; bu, sigara kullanan birey sayısında absolut +2 kişi ve görel olarak %50 artış anlamına gelmektedir. Ancak örneklem büyüklüğünün çok küçük olması nedeniyle bu değişimin istatistiksel ve genellenebilir çıkarımlar açısından sınırlı

güvenilirliğe sahip olduğu vurgulanmalıdır. Fagerström Nikotin Bağımlılığı Testi'nden elde edilen veriler, katılımcı grubunun genel olarak düşük düzeyde nikotin bağımlılığı eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcı sayısının az olması nedeniyle veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir. Pre-test döneminde yalnızca 4 katılımcının, post-test döneminde ise 6 katılımcının sigara içtiği belirlenmiştir. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun sigara kullanmıyor olması bakımından oldukça olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Özellikle eğitim fakültesinde yer alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin örnekleme bulunması, sigara içmeyen birey oranının yüksek olmasını anlamlı kılmakta; bu durum, gelecekte öğrencilere rol model olacak bireylerin sağlıklı yaşam davranışlarını benimseme eğilimini yansıtmaktadır. Pre ve post ölçümleri karşılaştırıldığında, genel olarak nikotin bağımlılığı göstergelerinde büyük bir farklılık gözlenmemiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı sabah ilk sigarasını “bir saatten sonra” içtiğini belirtmiş, bu durum nikotin gereksiniminin düşük düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Sigara içmenin yasak olduğu ortamlarda zorlanma düzeyi her iki ölçümde de yüksek kalmış; bu durum, bağımlılığın davranışsal kontrol bileşeninin kısa vadede değişime dirençli olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların “en vazgeçilemeyen sigara” olarak sabah içilen sigarayı belirtmeye devam etmeleri, alışkanlık temelli bağımlılığın sürdüğünü düşündürmektedir. Ancak, sigara içen katılımcı sayısının oldukça düşük olması, müdahale programının etkisinin daha çok farkındalık düzeyinde gerçekleştiğini düşündürmektedir. Pre-testte 4, post-testte 6 kişiyle sınırlı kalan sigara kullanıcılarının oranı, genel öğrenci grubunda sigara kullanımının yaygın olmadığını göstermekte ve bu durum, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranışlarına yönelik olumlu tutumlarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bulgu, eğitim alanında yer alan bireylerin hem kişisel hem de mesleki düzeyde sağlıklı yaşam alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde olduklarını göstermesi açısından önem

taşımaktadır. Sonuç olarak, Fagerström ölçeğine dayalı veriler, katılımcı grubunun genelinde nikotin bağımlılığının düşük düzeyde olduğunu, sigara içen birey sayısının sınırlı kaldığını ve bu durumun geleceğin öğretmenleri açısından oldukça olumlu bir tablo sunduğunu göstermektedir. Buna karşın, mevcut bulgular müdahalenin nikotin bağımlılığı üzerindeki kısa vadeli etkisinin sınırlı olduğunu; ancak sigara kullanmama yönündeki davranış eğilimlerinin korunduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların uyku alışkanlıklarına dair elde edilen bulgulara göre, hem pre-test hem de post-test dönemlerinde katılımcıların çoğunlukla geceleri saat 01.00 civarında yatmaya eğilimli oldukları belirlenmiştir. Bu durum her iki ölçümde de tutarlılık göstermiştir. Uykuya dalma süresi açısından, katılımcıların pre-test döneminde uykuya dalmaları ortalama 34,72 dakika sürerken, post-test döneminde bu sürenin 41,42 dakikaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların sabah uyanma saatlerine bakıldığında, pre-test döneminde ortalama kalkış saati 09.30, post-test döneminde ise bu saatin 08.30'a gerilediği gözlemlenmiştir. Gerçek uyku süresi açısından ise, pre-testte katılımcıların gecelik ortalama 6,97 saat uyudukları, post-testte ise bu sürenin 6,5 saate düştüğü belirlenmiştir. Bu süre, katılımcıların yatakta geçirdikleri toplam süreden farklı olarak, sadece fiili uyku süresini yansıtmaktadır.

Tablo3 -Uyku Kalitesi Anketi Analizi:

<i>Anket Maddeleri</i>	<i>Pre</i>	<i>F</i>	1	2	3	4
		%				
	<i>post</i>	<i>F</i>	Haftada birden az	Geçen ay boyunca hiç	Bir veya iki	Üçten daha fazla
		%				

<i>5a. 30 dakika içinde uykuya daldınız.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	3	14	9	14
		<i>%</i>	7.5	35	22.5	35
	<i>Post</i>	<i>f</i>	5	9	8	6
		<i>%</i>	17.9	32.1	28.6	21.4
<i>5b. Gece yarısı veya sabah erkenden uyandınız.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	4	11	12	13
		<i>%</i>	10	27.5	30	32.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	2	13	7	6
		<i>%</i>	7.1	46.4	25	21.4
<i>5c. Banyo yapmak üzere kalkmak zorunda kaldınız.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	23	8	9	0
		<i>%</i>	57.5	20	22.5	0
	<i>Post</i>	<i>f</i>	14	9	5	0
		<i>%</i>	50	32.1	17.9	0
<i>5d Rahat bir şekilde nefes alıp veremediniz.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	17	9	11	3
		<i>%</i>	42.5	22.5	27.5	7.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	9	7	7	5
		<i>%</i>	32.1	25	25	17.9
<i>5e Öksürdünüz veya gürültülü bir şekilde horladınız.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	29	6	2	0
		<i>%</i>	72.5	15	12.5	0
	<i>Post</i>	<i>f</i>	13	11	4	0
		<i>%</i>	46.4	39.3	14.3	0
	<i>Pre</i>	<i>f</i>	16	10	7	7

<i>5f Aşırı derecede üşüdünüz.</i>	<i>Post</i>	<i>%</i>	40	25	17.5	17.5
		<i>f</i>	6	11	8	3
		<i>%</i>	21.4	39.3	28.6	10.7
<i>5g Aşırı derecede sıcaklık hissettiniz.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	11	15	11	3
		<i>%</i>	27.5	37.5	27.5	7.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	3	7	12	6
		<i>%</i>	10.7	25	42.9	21.4
<i>5h Kötü rüyalar gördünüz.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	9	16	9	6
		<i>%</i>	22.5	40	22.5	15
	<i>Post</i>	<i>f</i>	9	9	7	3
		<i>%</i>	32.1	32.1	25	10.7
<i>5i Ağrı duydunuz.</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	15	9	11	5
		<i>%</i>	37.5	22.5	27.5	12.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	10	11	4	3
		<i>%</i>	35.7	39.3	14.3	10.7
<i>5j Diğer nedenler...</i>	<i>Pre</i>	<i>f</i>	25	10	4	1
		<i>%</i>	62.5	25	10	2.5
	<i>Post</i>	<i>f</i>	18	8	1	1
		<i>%</i>	64.3	28.6	3.6	3.6
	<i>Pre</i>	<i>f</i>	36	2	2	0
		<i>%</i>	90	5	5	0

6. Geçen ay, uyumanıza yardımcı olması için ne sıklıkla uyku ilacı aldınız?	Post	<i>f</i>	25	2	1	0
		<i>%</i>	89.3	7.1	3.6	0
7. Geçen ay, araba sürerken, yemek yerken veya sosyal bir aktivite esnasında ne sıklıkla uyanık kalmak için zorlandınız?	Pre	<i>f</i>	9	13	10	8
		<i>%</i>	22.5	32.5	25	20
	Post	<i>f</i>	10	11	5	2
		<i>%</i>	35.7	39.3	17.9	7.1
8. Geçen ay, bu durum işlerinizi yeteri kadar istekle yapmanızda ne derecede problem oluşturdu?	Pre	<i>f</i>	8	11	18	3
		<i>%</i>	20	27.5	45	7.5
	Post	<i>f</i>	15	4	8	1
		<i>%</i>	53.6	14.3	28.6	3.6
9. Geçen ay, uyku kalitenizi tümüyle nasıl değerlendirebilirsiniz?	Pre	<i>f</i>	2	20	17	1
		<i>%</i>	5	50	42.5	2.5
	Post	<i>f</i>	3	17	5	3
		<i>%</i>	10.7	60.7	17.9	10.7

Uyku kalitesiyle ilgili veriler, müdahale öncesi (pre-test) ve müdahale sonrası (post-test) ölçümler arasında bazı dikkat çekici değişimlerin meydana geldiğini göstermektedir. Katılımcıların uykuya dalma güçlüğü (5a) pre-test dönemine göre post-testte azalmıştır. Bu durum, müdahalenin katılımcıların uyku öncesi gevşeme, stres azaltma ve bilişsel rahatlama becerilerini geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Gece uyanmaları veya sabah erken

kalkma sıklığı (5b) da pre-test dönemine kıyasla azalmış; bu bulgu, katılımcıların uyku bütünlüğünde kısmi bir iyileşme yaşadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, gece aşırı sıcak hissetme (5g) oranlarında artış gözlenmiştir. Bu sonuç, uyku ortamının termal koşulları veya mevsimsel değişkenler gibi dışsal faktörlerden kaynaklanmış olabilir ve uyku kalitesini dolaylı biçimde etkilemiş görünmektedir. Öte yandan, kötü rüya görme sıklığında (5h) azalma saptanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların duygusal olarak daha dengeli bir uyku deneyimi yaşadıklarını ve psikolojik uyarılma düzeylerinin azalmış olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, uyku probleminin günlük işlevlere etkisi (8) post-testte anlamlı düzeyde azalmıştır. Müdahale süreci, uyku yetersizliğine bağlı işlevsel bozulmayı azaltarak bireylerin gündüz performansına olumlu katkı sağlamıştır. Son olarak, katılımcıların öznel uyku kalitesi değerlendirmesi (9) pre-testte “orta” düzeyde iken post-testte “iyi” yönünde bir artış göstermiştir. Bu sonuç, genel uyku deneyiminin katılımcılar tarafından daha olumlu algılandığını ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma:

Bu çalışmada, öğretmen adaylarına yönelik iki oturumluk (toplam ≈180 dakikalık) psiko-eğitim programının sosyal medya bağımlılığı göstergeleri, nikotin bağımlılığı eğilimleri ve uyku kalitesi üzerindeki kısa vadeli etkileri incelenmiştir. Bulgular, sosyal medya bağımlılığı anlamı ve motivasyonunda belirli değişimler meydana geldiğini; buna karşılık sosyal medya kullanım süresi ve nikotin bağımlılığı göstergelerinde daha sınırlı farklılaşmalar olduğunu, uykuya ilişkin bazı öznel kalite göstergelerinde ise kısmi iyileşmeler görüldüğünü ortaya koymuştur.

Literatür, sosyal medya bağımlılığı (SMB) ile nikotin bağımlılığının (NB) hem motivasyonel hem de nörobiyolojik düzeyde önemli benzerlikler ve farklılıklar taşıdığını göstermektedir. Chen ve arkadaşlarının (2025) bulgularına göre, NB daha çok alışkanlık temelli, fiziksel ve otomatik davranışlarla sürerken, SMB

olumsuz duygulardan kaçma ve duygusal düzenleme ihtiyacıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin “kaçış” ve “duygusal rahatlama” ile ilişkili maddelerinde (örneğin “Sosyal medyayı dünyadan bir kaçış olarak görüyorum”, “Kendimi mutsuz hissettiğim zamanlarda sosyal medyada olmak beni rahatlatır”) pre-testten post-teste doğru “katılıyorum” düzeyinden “kararsızım/daha düşük” düzeye kayma gözlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların sosyal medyayı duygusal kaçış ve rahatlama aracı olarak kullanma eğilimlerinde azalma olduğunu, dolayısıyla müdahalenin özellikle duygusal düzenleme boyutunda farkındalık yarattığını düşündürmektedir. Arshad ve arkadaşlarının (2018) sosyal medya ve sigara kullanıcılarında benzer bağımlılık desenlerine işaret eden bulguları, Belcore’ün (2025) sosyal medyanın dopamin aracılı ödül sistemi üzerindeki etkilerini nikotin bağımlılığıyla paralel biçimde gösteren çalışmasıyla birlikte ele alındığında, mevcut müdahalenin bu ortak ödül döngüsünü açıklayan psiko-eğitimsel içeriğinin katılımcıların algısında bir değişim yarattığı söylenebilir.

Bununla birlikte, sosyal medya kullanımının işlevsel ve amaçlı boyutlarına ilişkin maddelerde (örneğin özel duyuruları takip etme, sosyal duyarlılık konularında haberdar olma) pre-post dağılımların belirgin biçimde değişmemiş olması, katılımcıların sosyal medyayı bilgi edinme ve sosyal farkındalık amaçlı kullanımını sürdürdüklerine işaret etmektedir. Bu durum, literatürde vurgulanan “problemli kullanım” ile “işlevsel kullanım” ayrımını desteklemekte; müdahalenin sosyal medyayı tamamen bırakmaktan ziyade, bağımlılık döngüsünü besleyen duygusal ve otomatik kullanım biçimlerini hedeflediğini göstermektedir. Nitekim günlük kullanım süresindeki azalma görece sınırlı kalmış (4,85 saatten 4,36 saate), buna karşın kaçış ve duygusal rahatlama odaklı maddelerdeki puanlar daha belirgin değişmiştir. Bu tablo, Chen ve arkadaşlarının (2025) NB ve SMB için önerdiği “alışkanlık kırıcı” ve “duygusal

düzenlemeyi güçlendirici” müdahaleler ayrımını destekler niteliktedir.

Sosyal medya bağımlılığı ile uyku kalitesi arasındaki ilişkiye dair literatür, Wong vd. (2020), Lin vd. (2021), Sümen vd., (2021), Kwok vd. (2021) gibi birçok çalışmada SMB arttıkça uykuya dalma güçlüğü, uyku bölünmeleri ve genel uyku verimliliğinde bozulma görüldüğünü göstermektedir. Chen ve arkadaşlarının (2024) meta-analizi de problemli sosyal medya kullanımının özellikle genç yaş gruplarında uyku kalitesini anlamlı biçimde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu çalışmada, yatma saatleri büyük ölçüde değişmemiş ve gerçek uyku süresi pre-testte 6,97 saatten post-testte 6,5 saate gerilemiş olsa da, PSQI alt boyutlarına bakıldığında uykuya dalma güçlüğü, gece uyanmaları, kötü rüya sıklığı ve uyku probleminin gündüz işlevine etkisi gibi alanlarda kısmi iyileşmeler saptanmıştır. Katılımcıların öznel uyku kalitesi değerlendirmesinin “orta” düzeyden “iyi”ye doğru kayması da bu bulguyu desteklemektedir.

Bu sonuç, literatürde vurgulanan mekanizmalarla birlikte düşünüldüğünde, iki olası açıklamayı gündeme getirmektedir. Birincisi, sosyal medya kullanım süresindeki hafif azalma ve özellikle gece/uyku öncesi kullanımın daha farkında hale gelmesi, uykuya dalma sürecinde bilişsel ve duygusal uyarılmayı azaltarak uyku bütünlüğünü iyileştirmiş olabilir. Ye ve arkadaşlarının (2024) yatmadan önceki sosyal medya kullanımının uyku bütünlüğünü bozduğunu ve sosyal medya bağımlılığının bu ilişkide aracı rol oynadığını göstermesi, bu çalışmadaki “uykuya dalma güçlüğü ve kötü rüya sıklığındaki azalma” ile uyumludur. İkinci olarak, müdahale sürecinde uygulanan nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri ve uyku hijyeni önerileri, Lin vd., (2024) ile Rahman ve arkadaşlarının (2025) çalışmalarında vurgulanan “uyku kalitesinin, sosyal medya kaynaklı psikolojik zorlanmaları tamponlayıcı rolü” ile örtüşecek şekilde stres düzeyini düşürmüş olabilir. Bu nedenle, her ne kadar uyku süresi açısından tablo tamamen ideal olmasa da,

öznel kalite ve gündüz işlevine ilişkin iyileşmeler, kısa süreli bir psiko-eğitimin dahi SMB–UK ilişkisinde kısmi bir koruyucu etki yaratabileceğini düşündürmektedir.

Nikotin bağımlılığı açısından bakıldığında, örnekleme sigara kullananların sayısının çok düşük (pre-test n=4, post-test n=6) olması, bu çalışmada literatürde sıklıkla rapor edilen NB–UK ilişkisini (Sivaraman vd., 2014; Dugas vd., 2017; Gu vd., 2018; Nabhan vd., 2023; Sertçelik ve Karalezli, 2024) istatistiksel olarak test etmeyi güçleştirmiştir. Ancak Fagerström skorlarına dayalı betimsel veriler, katılımcı grubunun genel olarak düşük düzeyde nikotin bağımlılığı eğilimi gösterdiğini ve ilk sigaranın çoğunlukla “bir saatten sonra” içildiğini ortaya koymaktadır. Bu profil, hem geleceğin sınıf öğretmenleri açısından olumlu bir tablo sunmakta hem de NB’nin uyku kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerinin (örneğin gece uyanmaları, sabah yorgunluğu) bu örnekleme görece sınırlı kalmasına yol açmış olabilir. Literatürde yüksek nikotin bağımlılığının özellikle uyku sürekliliğini ve genel yaşam kalitesini bozduğu gösterildiğinden (Gu vd., 2018; Nabhan vd., 2023), bu çalışmadaki düşük NB düzeyleri, öğretmen adayları için koruyucu bir faktör olarak yorumlanabilir.

Bu bulgular, birkaç önemli sınırlılık ışığında değerlendirilmelidir. Öncelikle, araştırma tek gruplu pre-test/post-test desenine dayanmaktadır ve herhangi bir kontrol grubu içermemektedir; bu nedenle gözlenen değişikliklerin doğrudan müdahaleye atfedilmesi sınırlıdır. İkincisi, örneklem büyüklüğü post-testte 28 katılımcıya düşmüş ve %30 civarında örneklem kaybı yaşanmıştır; bu durum seçim etkisi olasılığını artırmakta ve genellenebilirliği sınırlamaktadır. Üçüncüsü, hem sosyal medya kullanımı hem de uyku göstergeleri öz-bildirim temellidir; objektif izleme (uygu çipi, uygulama kullanım kayıtları, actigrafi vb.) yapılmamıştır. Son olarak, sigara içen alt grubun çok küçük olması,

nikotin bağımlılığına ilişkin sonuçların yalnızca betimsel düzeyde kalmasına neden olmuştur.

Buna rağmen, çalışma öğretmen adaylarına yönelik kısa süreli bir psiko-eğitim programının, sosyal medyayı duygusal kaçış ve rahatlama aracı olarak kullanma eğilimini azaltabileceğini, uyku kalitesine ilişkin bazı öznel göstergeleri iyileştirebileceğini ve düşük nikotin bağımlılığı profilini koruyabileceğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, daha büyük ve çeşitli örneklemlemlerle, kontrol gruplu desenler kullanılarak ve sosyal medya kullanımı ile uyku kalitesi objektif ölçümlerle desteklenerek bu bulguların sınanması önemlidir. Ayrıca, sosyal medya bağımlılığı, nikotin bağımlılığı ve uyku kalitesini birlikte ele alan, uzunlamasına tasarımlar; hem duygusal düzenleme hem de alışkanlık döngülerini hedefleyen müdahalelerin öğretmen eğitimi programlarına sistematik biçimde entegre edilmesine yönelik güçlü bir bilimsel temel sağlayabilir.

Sınırlıklar: Örneklem sayısının az olması, özellikle nikotin kullanan katılımcı sayısının sınırlı kalması ve oturumların kısa süreli olması, sonuçların genellenebilirliğini azaltmıştır. Ayrıca, grup oturumlarının maliyetli ve zaman açısından zorlayıcı olması daha geniş katılımın önüne geçmiştir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş bir öğrenci grubuyla, farklı bölgelerde ve daha uzun süreli müdahalelerle çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler: Elde edilen bulgular, bu tür farkındalık temelli programların özellikle öğretmen adayları, psikolojik danışmanlar ve eğitim alanındaki profesyoneller tarafından uygulanabilir ve etkili bir model olabileceğini göstermektedir. Program, bireylerin dijital farkındalık düzeyini artırmakta, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve genel yaşam kalitesine olumlu katkılar sunmaktadır. Özellikle bu tür çalışmaların okullarda ders veya seminer formatında düzenli biçimde uygulanması, öğrencilerin hem dijital farkındalık

hem de öz-denetim becerilerinde kalıcı gelişim sağlamasına yardımcı olabilir. Bu yönüyle, programın eğitim sistemine entegre edilmesi durumunda çok daha geniş bir etki yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Açıl, D., Ceylan, A. N., & Oruç, G. (2024). SAĞLIK ALANINDA LİSANS EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN UYKU KALİTESİ İLE ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ. Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(1), 75-92.

Ağargün, M. Y., Kara, H., & Anlar, O. (1996). Pittsburgh uyku kalitesi indeksinin geçerliği ve güvenilirliği. Türk Psikiyatri Dergisi, 7(2), 107-115.

Ahmed, E., & Vaghefi, I. (2021). Social media addiction: A systematic review through cognitive-behavior model of pathological use.

Al-Garni, A. M., Alamri, H. S., Asiri, W. M. A., Abudasser, A. M., Alawashiz, A. S., Badawi, F. A., ... & Alqhatani, R. S. (2024). Social media use and sleep quality among secondary school students in Aseer region: A cross-sectional study. International Journal of General Medicine, 3093-3106.

Alonzo, R., Hussain, J., Stranges, S., & Anderson, K. K. (2021). Interplay between social media use, sleep quality, and mental health in youth: A systematic review. Sleep medicine reviews, 56, 101414.

Altay, G., & Yilmaz Yavuz, A. (2025). The relationship between coping with earthquake stress, social media addiction, and sleep quality among youth after the Maraş earthquake: a structural equation modeling. Natural Hazards, 121(6), 7469-7480.

Arshad, S., Qureshi, M. F., Rizvi, S. H. A., Ferozali, B., Majeed, S. A., Khan, S., & Ajaz, H. (2018). Social media addiction is a new smoking. Annals of Psychophysiology, 5(1), 38-46.

Avunç, H., Göktürk, T., & Arslan, E. (2025). Üniversite Öğrencilerinin Okupasyonel Dengeleri ile Uyku Kalitesi ve Zaman

Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 13(3), 248-257.

Becker, S. P., Jarrett, M. A., Luebke, A. M., Garner, A. A., Burns, G. L., & Kofler, M. J. (2018). Sleep in a large, multi-university sample of college students: sleep problem prevalence, sex differences, and mental health correlates. *Sleep health*, 4(2), 174-181.

Belcore, Z. (2025). Scrolling vs. Smoking: Exploring the Complexities of Social Media and Nicotine Addictions. *Intersect: The Stanford Journal of Science, Technology, and Society*, 18(2).

Berdida, D. J. E. (2025). Nursing students' personality traits, sleep quality, social media addiction, and academic performance: A multi-site structural equation model analysis. *Journal of Professional Nursing*, 56, 26-35.

Bilir, N. (2011). Dünyada ve Türkiye'de tütün kullanımı epidemiyolojisi. *Tütün ve Tütün Kontrolü* (Eds AZ Aytemur, S Akçay, O Elbek), 21-23.

Bozkurt, N., & Bozkurt, A. İ. (2016). Assessment of the Fagerström Nicotine Dependant Test (FNDDT) used in the determination of nicotine dependence and developing a new test for the nicotine dependence. *Pamukkale Medical Journal*, (1), 45-51.

Breslau, N., Roth, T., Rosenthal, L., & Andreski, P. (1996). Sleep disturbance and psychiatric disorders: a longitudinal epidemiological study of young adults. *Biological psychiatry*, 39(6), 411-418.

Chang, A. M., Aeschbach, D., Duffy, J. F., & Czeisler, C. A. (2015). Evening use of light-emitting eReaders negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(4), 1232-1237.

Changeux, J. P. (2010). Nicotine addiction and nicotinic receptors: lessons from genetically modified mice. *Nature reviews neuroscience*, 11(6), 389-401.

Chen, J., Wang, X. Y., Huang, S. N., Lu, J. X., & Zheng, H. (2025). Similarities and differences between internet addiction and nicotine dependence——motivation network. *Computers in Human Behavior*, 162, 108480.

Chen, Y., Li, S., Tian, Y., Li, D., & Yin, H. (2024). Problematic social media use may be ruining our sleep: A meta-analysis on the relationship between problematic social media use and sleep quality. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-36.

Cohrs, S., Rodenbeck, A., Riemann, D., Szagun, B., Jaehne, A., Brinkmeyer, J., ... & Winterer, G. (2014). Impaired sleep quality and sleep duration in smokers—results from the German Multicenter Study on Nicotine Dependence. *Addiction biology*, 19(3), 486-496.

Cohrs, S., Rodenbeck, A., Riemann, D., Szagun, B., Jaehne, A., Brinkmeyer, J., ... & Winterer, G. (2014). Impaired sleep quality and sleep duration in smokers—results from the German Multicenter Study on Nicotine Dependence. *Addiction biology*, 19(3), 486-496.

DataReportal, Digital 2025: Turkey —
<https://datareportal.com/reports/digital-2025-turkey>

Dixon, S. (2023). Social media – statistics and facts. Statista. Retrieved from <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/#topicOverview>.

Dugas, E. N., Sylvestre, M. P., O'Loughlin, E. K., Brunet, J., Kakinami, L., Constantin, E., & O'Loughlin, J. (2017). Nicotine

dependence and sleep quality in young adults. *Addictive Behaviors*, 65, 154-160.

Goodman, A. (1990). Addiction: definition and implications. *British journal of addiction*, 85(11), 1403-1408.

Graham, S., Mason, A., Riordan, B., Winter, T., & Scarf, D. (2021). Taking a break from social media improves wellbeing through sleep quality. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(6), 421-425.

Gu, F., Li, X. F., Xu, J. F., Gao, G. H., Wu, Y. F., & Zhou, C. C. (2018). Effect of nicotine dependence on quality of life and sleep quality in patients with lung cancer who continue to smoke after diagnosis. *Journal of Thoracic Disease*, 10(5), 2583.

Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2022). Reexamining social media and socioemotional well-being among adolescents through the lens of the COVID-19 pandemic: A theoretical review and directions for future research. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 662-679.

Hjetland, G. J., Skogen, J. C., Hysing, M., & Sivertsen, B. (2021). The association between self-reported screen time, social media addiction, and sleep among Norwegian University students. *Frontiers in public health*, 9, 794307.

Hu, L., Sekine, M., Gaina, A., & Kagamimori, S. (2007). Association between sleep quality and smoking in Japanese civil servants. *Sleep and Biological Rhythms*, 5(3), 196-203.

Jaehne, A., Loessl, B., Bárkai, Z., Riemann, D., & Hornyak, M. (2009). Effects of nicotine on sleep during consumption, withdrawal and replacement therapy. *Sleep medicine reviews*, 13(5), 363-377.

Kalal, N., Vel, N. S., Angmo, S., Choyal, S., Bishnoi, S., Dhaka, S., ... & Banswal, S. (2023). Smartphone addiction and its

impact on quality of sleep and academic performance among nursing students. Institutional based cross-sectional study in Western Rajasthan (India). *Investigación y Educación en Enfermería*, 41(2).

Kaneita, Y., Ohida, T., Takemura, S., Sone, T., Suzuki, K., Miyake, T., ... & Umeda, T. (2005). Relation of smoking and drinking to sleep disturbance among Japanese pregnant women. *Preventive medicine*, 41(5-6), 877-882.

Kavanagh, D. J., Andrade, J., & May, J. (2005). Imaginary relish and exquisite torture: the elaborated intrusion theory of desire. *Psychological review*, 112(2), 446.

Koob, G. F., & Le Moal, M. (2008). Addiction and the brain antireward system. *Annu. Rev. Psychol.*, 59(1), 29-53.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.

Kwok, C., Leung, P. Y., Poon, K. Y., & Fung, X. C. (2021). The effects of internet gaming and social media use on physical activity, sleep, quality of life, and academic performance among university students in Hong Kong: A preliminary study. *Asian Journal of Social Health and Behavior*, 4(1), 36-44.

La Torre, G., Kirch, W., Bes-Rastrollo, M., Ramos, R. M., Czaplicki, M., Gualano, M. R., ... & GHPSS Collaborative Group. (2012). Tobacco use among medical students in Europe: results of a multicentre study using the Global Health Professions Student Survey. *Public health*, 126(2), 159-164.

Lai, C. C. (2018). The mediating role of sleep quality in the relationship between personality and subjective well-being. *SAGE Open*, 8(2), 2158244018773139.

Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). The association between social media use and sleep disturbance among young adults. *Preventive medicine*, 85, 36-41.

Lin, C. Y., Imani, V., Griffiths, M. D., Broström, A., Nygårdh, A., Demetrovics, Z., & Pakpour, A. H. (2021). Temporal associations between morningness/eveningness, problematic social media use, psychological distress and daytime sleepiness: Mediated roles of sleep quality and insomnia among young adults. *Journal of Sleep Research*, 30(1), e13076.

Lin, S., Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., & Fabris, M. A. (2024). Social media addiction and aggressive behaviors in early adolescents: The mediating role of nighttime social media use and sleep quality. *The Journal of Early Adolescence*, 44(1), 41-58.

Long Xu, X., Zhu, R. Z., Sharma, M., & Zhao, Y. (2015). The influence of social media on sleep quality: a study of undergraduate students in Chongqing. China. *J Nurs Care*, 4(253), 2167-1168.

May, J., Kavanagh, D. J., & Andrade, J. (2015). The elaborated intrusion theory of desire: a 10-year retrospective and implications for addiction treatments. *Addictive behaviors*, 44, 29-34.

Mehta, K. J. (2022). Effect of sleep and mood on academic performance—at interface of physiology, psychology, and education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-13.

Nabhan, E. M., Jaafar, K., Daoud, R., Nasser, Z., & Daoud Jr, R. (2023). Sleep quality and nicotine dependence among Lebanese university residents and fellows: a cross-sectional study. *Cureus*, 15(7).

Perry, G. S., Patil, S. P., & Presley-Cantrell, L. R. (2013). Raising awareness of sleep as a healthy behavior. Preventing chronic disease, 10, E133.

Pesen, S. F., Karadoğan, S., & Akbulut, A. (2021). Dünyada ve Türkiye’de Tütün Kullanımı ve Tütün Kontrol Politikalarına Genel Bir Bakış. *Turkey Health Literacy Journal*, 2(3), 191-196.

Phillips, B. A., & Danner, F. J. (1995). Cigarette smoking and sleep disturbance. *Archives of internal medicine*, 155(7), 734-737.

Rahman, M., Rabby, M. F., Kabir, M. R., Anjum, R., Saha, O., Bhuiyan, M. A. A., ... & Hossain, M. M. (2025). Associations between social media addiction, social media fatigue, fear of missing out, and sleep quality among university students in Bangladesh: a cross-sectional study. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 44(1), 152.

Rajeh, M. T., Aboalshamat, K. T., Mahmoud, M. A., Badawoud, A. M., Muhammad, A., Alzhrani, I. M. A., ... & Badri, B. S. Q. (2022). The effect of social media addiction on psychological distress, sleep quality and loneliness among health care professional in Saudi Arabia. *Med Sci*, 26(125), 1-9.

Reid, J. L., Hammond, D., Rynard, V. L., & Burkhalter, R. (2014). Tobacco use in Canada: patterns and trends. University of Waterloo, Propel Centre for Population Health Impact.

Rieder, A., Kunze, U., Groman, E., Kiefer, I., & Schoberberger, R. (2001). Nocturnal Sleep-Disturbing Nicotine Craving: A Newly Described Symptom of Extreme Nicotine Dependence. *Acta Medica Austriaca*, 28(1), 21-22.

Riemann, D., Spiegelhalder, K., Feige, B., Voderholzer, U., Berger, M., Perlis, M., & Nissen, C. (2010). The hyperarousal model of insomnia: a review of the concept and its evidence. *Sleep medicine reviews*, 14(1), 19-31.

Scharf, D. M., Dunbar, M. S., & Shiffman, S. (2008). Smoking during the night: prevalence and smoker characteristics. *Nicotine & Tobacco Research*, 10(1), 167-178.

Scott, H., Biello, S. M., & Woods, H. C. (2019). Social media use and adolescent sleep patterns: cross-sectional findings from the UK millennium cohort study. *BMJ open*, 9(9), e031161.

Sertcelik, U. O., & Karalezli, A. (2024). The association between nicotine dependence and sleep quality in patients referred to a smoking cessation outpatient clinic: A cross-sectional study. *Tobacco Induced Diseases*, 22, 10-18332.

Silvani, M. I., Werder, R., & Perret, C. (2022). The influence of blue light on sleep, performance and wellbeing in young adults: A systematic review. *Frontiers in physiology*, 13, 943108.

Sivaraman, S., Aarthi, R., Ismail, M., & Thirumala, K. S. P. (2014). Sleep quality among type 2 diabetics with nicotine dependence. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 3(20), 5467-5478.

Solem, S., Pedersen, H., Nesse, F., Garvik Janssen, A., Ottesen Kennair, L. E., Hagen, R., ... & Spada, M. M. (2021). Validity of a Norwegian version of the Desire Thinking Questionnaire (DTQ): Associations with problem drinking, nicotine dependence and problematic social media use. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(3), 615-622.

Sümen, A., & Evgin, D. (2021). Social media addiction in high school students: a cross-sectional study examining its relationship with sleep quality and psychological problems. *Child Indicators Research*, 14(6), 2265-2283.

Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 523-538.

Tandon, A., Kaur, P., Dhir, A., & Mäntymäki, M. (2020). Sleepless due to social media? Investigating problematic sleep due to social media and social media sleep hygiene. *Computers in human behavior*, 113, 106487.

Uysal, M. A., Kadakal, F., Karşıdağ, C., Bayram, N. G., Uysal, O., & Yilmaz, V. (2004). Fagerstrom test for nicotine dependence: reliability in a Turkish sample and factor analysis. *Tuberk Toraks*, 52(2), 115-21.

Uzunçakmak, T., Ayaz-Alkaya, S., & Akca, A. (2022). Prevalence and predisposing factors of smartphone addiction, sleep quality and daytime sleepiness of nursing students: a cross-sectional design. *Nurse Education in Practice*, 65, 103478.

Van der Lely, S., Frey, S., Garbazza, C., Wirz-Justice, A., Jenni, O. G., Steiner, R., ... & Schmidt, C. (2015). Blue blocker glasses as a countermeasure for alerting effects of evening light-emitting diode screen exposure in male teenagers. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 113-119.

Wong, H. Y., Mo, H. Y., Potenza, M. N., Chan, M. N. M., Lau, W. M., Chui, T. K., ... & Lin, C. Y. (2020). Relationships between severity of internet gaming disorder, severity of problematic social media use, sleep quality and psychological distress. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1879.

Yasin, O. B. A., DOĞAN, Ö. B., & DAYAN, A. (2025). Nicotine Dependence Level and Sleep Quality in Patients Attending the Smoking Cessation Clinic. *Bezmialem Science*.

Ye, Y., Wang, H., Ye, L., & Gao, H. (2024). Associations between Social Media Use and Sleep Quality in China: Exploring the Mediating Role of Social Media Addiction. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(5).

Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, S. H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 62(1), 9-16.

Yorulmaz, Y. K., Demircan, B., Bulut, E., Şimşek, S., Gergin, P., Baş, N., & Aştı, T. Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Uyku Kalitesi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(3), 380-387.

Zhang, K., Li, P., Zhao, Y., Griffiths, M. D., Wang, J., & Zhang, M. X. (2023). Effect of social media addiction on executive functioning among young adults: the mediating roles of emotional disturbance and sleep quality. *Psychology research and behavior management*, 1911-1920.

Zhang, L., Samet, J., Caffo, B., & Punjabi, N. M. (2006). Cigarette smoking and nocturnal sleep architecture. *American journal of epidemiology*, 164(6), 529-537.

Zhang, M., Wang, X., & Zhang, B. (2025). Interaction Among Smartphone Addiction, Behavioral Inhibition/Activation Systems and Mental Health Factors Among Chinese Undergraduate Student: A Study Using Network Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 979-991.

Zhu, X., Hu, H., Xiong, Z., Zheng, T., Li, L., Zhang, L., & Yang, F. (2021). Utilization and professionalism toward social media among undergraduate nursing students. *Nursing ethics*, 28(2), 297-310.

Zhu, X., Zheng, T., Ding, L., Zhang, X., Li, Z., & Jiang, H. (2023). Exploring associations between social media addiction, social media fatigue, fear of missing out and sleep quality among university students: A cross-section study. *Plos one*, 18(10), e0292429.

BÖLÜM 9

ÖNERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞINA GENEL BİR BAKIŞ

Öner ÇELİKKALELİ¹
Sergender SEZER²

Giriş

Akran zorbalığı, çocuklar ve ergenler arasında küresel ölçekte yaygın görülen, bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkileyen önemli bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirilmektedir. Zorbalığa maruz kalan bireylerde depresyon, kaygı, yalnızlık, benlik saygısında azalma ve intihar düşüncesi gibi çeşitli psikolojik risklerin ortaya çıkabildiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Craig ve ark., 2009; Hinduja & Patchin, 2010). Bununla birlikte, zorbalığın yalnızca kurbanları değil, zorbalık davranışını sürdüren ya da bu davranışlara tanıklık eden öğrencileri de uzun vadede etkilediği; bu gruplarda antisosyal eğilimler, akademik güçlükler ve toplumsal uyum problemlerinin görülebildiği belirtilmektedir (Olweus, 2013; Ttofi & Farrington,

¹Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri-PDR, onerclikkaleli@mu.edu.tr Orcid: 0000-0003-0210-3647

²Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, sergender@mu.edu.tr Orcid: 0000-0002-7097-8691

2011). Dijital iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte siber zorbalığın artışı, zorbalık olgusunun kapsamını genişletmiş ve okullarda uygulanacak müdahale programlarının daha karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olmuştur (Kowalski ve ark., 2014).

Türkiye bağlamında akran zorbalığı, okul çağındaki çocuklar ve ergenler arasında önemli bir psikososyal sorun olarak öne çıkmaktadır. Çeşitli araştırma bulguları, öğrencilerin kayda değer bir bölümünün ya zorbalığa maruz kaldığını ya da zorbalık davranışları sergilediğini göstermektedir (Pişkin, 2010; Yaman & Kılıç, 2019). Akran zorbalığının okul içi güven duygusunu ve aidiyet algısını zedelemesi, öğrencilerin akademik başarılarını, özsaygı düzeylerini ve genel psikolojik iyilik hallerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arslan ve ark., 2012). Ayrıca zorbalığın uzun vadede saldırganlık, depresyon, kaygı ve sosyal uyum güçlükleri gibi sonuçlara yol açtığı; bu etkilerin yetişkinlik dönemine kadar kalıcılık gösterebildiği ortaya konmuştur (Kapçı, 2004). Türkiye’de zorbalık davranışlarının yaygınlığının, okul iklimi ve disiplin politikaları gibi kurumsal unsurların yanı sıra, toplumsal normlarda yer alan güç ilişkilerinin yeniden üretimiyle de bağlantılı olduğu ileri sürülmektedir (Pişkin, 2002). Bu bağlamda, akran zorbalığı Türkiye’de yalnızca bireyler arasında yaşanan bir çatışma biçimi olarak değil, aynı zamanda okul kültürü ve toplumsal değerlerle ilişki içinde ele alınması gereken çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Akran Zorbalığının Tanımları

Akran zorbalığı, psikoloji ve eğitim bilimleri alanyazınında uzun yıllardır ele alınan bir konu olup, farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Olweus (1993), akran zorbalığını “bir öğrencinin, bir ya da birden fazla akranı tarafından kasıtlı, sistematik ve tekrarlayıcı biçimde olumsuz davranışlara maruz bırakılması” olarak tanımlamakta ve bu tanımın merkezinde kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği bileşenlerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Rigby (2002) de benzer şekilde zorbalığı, “bir bireyin diğer bireyler tarafından yineleyici fiziksel, sözel veya ilişkisel saldırılara maruz kalması ve bunun psikolojik sıkıntıya yol açması” olarak ifade etmektedir. Smith ve Sharp (1994) ise zorbalığı, “güç dengesizliğine dayanan ve mağdura zarar verme

amacı taşıyan tekrarlayıcı saldırgan davranışlar bütünü” şeklinde tanımlayarak davranışın niyet boyutuna dikkat çekmektedir.

Bu tanımlar arasında, özellikle Olweus’un (1993) yaklaşımı alanyazında en fazla kabul gören ve sonraki çalışmalara yön veren temel çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Olweus’un tanımına göre, “bir öğrenci, bir veya daha fazla akranı tarafından kasıtlı olarak ve tekrar eden biçimde olumsuz eylemlere maruz kalıyorsa bu durum akran zorbalığıdır.” Olumsuz eylemler; fiziksel zarar verme, küçük düşürücü sözler söyleme, dışlama veya sosyal izolasyon yaratma gibi çeşitli saldırgan davranış biçimlerini içermektedir.

Zorbalık Davranışının Ayırt Edici Özellikleri

Akran zorbalığının diğer saldırganlık türlerinden ayrılabilmesi için belirli ayırt edici niteliklere sahip olması gerekmektedir. İlk olarak zorbalık, fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyeti taşıyan kasıtlı bir davranış biçimidir; zorba, eyleminin kurbanda olumsuz sonuçlar doğuracağını bilerek hareket eder. Bunun yanı sıra zorbalık, tek seferlik bir olaydan ziyade belirli bir süre boyunca aynı kişiye yönelen tekrarlayıcı saldırganlık davranışlarını içerir. Bu süreçte zorba ile kurban arasında fiziksel, psikolojik veya sosyal açıdan belirgin bir güç dengesizliği vardır ve zorba, bu güç farkını kurban üzerinde baskı kurmak, onu sindirmek ya da kontrol etmek amacıyla kullanır.

Zorbalığın sonuçları kurban açısından oldukça yıkıcı olabilir. Mağdurlar fiziksel acı, duygusal stres, sosyal dışlanma, güvensizlik veya benlik saygısında azalma gibi çeşitli olumsuz etkiler yaşayabilirler. Zorbalığın çoğu zaman bir izleyici kitlesi önünde gerçekleşmesi, davranışın sosyal ilişkiler bağlamında bir güç gösterisine dönüşmesine neden olur ve bu yönüyle sıradan akran çatışmalarından ayrılır.

Okul ortamındaki diğer çatışmalardan farklı olarak zorbalığın sistematik, kasıtlı ve tekrarlayıcı bir saldırganlık örüntüsüne dayanması; güç eşitsizliği, süreklilik ve kurbanda korku, tehdit ya da sindirilmişlik hissi yaratması, onun yalnızca bireysel bir saldırganlık davranışı olmadığını göstermektedir. Bu özellikler, akran zorbalığının aynı zamanda sosyal ilişkilerde güç, statü ve kontrol dinamiklerinin

yeniden üretildiği daha geniş bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Güç konusu, zorbalığın tanımı açısından merkezi bir öneme sahiptir (Olweus, 1993; Pepler, 1996; Pepler ve Craig, 1995; Smith ve Sharp, 1994) ve çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir; bunlar arasında daha büyük fiziksel güç, sayı üstünlüğü, silah kullanımı ve psikolojik zorbalık durumlarında kurbanın zayıf noktalarının bilinmesi yer almaktadır. Fiziksel görünüm, algılanan zihinsel farklılıklar veya diğer potansiyel hassas noktalar, zorbalık yapan kişi için güçlü bir araç ve istismar etmek için cazip bir hedef olabilir. Bu bağlamda, ilişkisel saldırganlık biçiminde psikolojik zorbalık, fiziksel saldırganlık kadar yıkıcı etkiye sahip olabilir (Crick, 1995). Özetle, fiziksel veya psikolojik olsun, zorbalığın temel bir özelliği, zorba ile kurban arasında belirgin bir güç farkının bulunmasıdır (Olweus, 1993; 1994).

Zorbalıkla İlgili Mitler ve Diğer Yaygın Görüşler

Mitler, zorbalık olgusunun önemli bir bileşenini oluşturmakta olup, üzerinde durulmadığında kendi varlıklarını sürdürme eğilimi göstermektedir (Rigby, 1996; Rigby & Slee, 1991). Bu mitlerin devam etmesi hem zorbalığın algılanışını hem de bu olgunun yönetilme biçimlerini etkileyebilir (Rigby, 1996; Rigby & Slee, 1991). Rigby (1996), zorbalıkla ilgili en yaygın mitleri ve yanlış algıları özetlemiş ve özellikle zorbalığın hiç var olmadığı veya var olsa bile önemsiz olduğu inançlarının hâlâ yaygın ve kalıcı bir şekilde benimsendiğini vurgulamıştır. Bu tür mitlere örnek olarak “Okulumuzda neredeyse hiç zorbalık yaşanmıyor”, “Zorbalık çok az zarar verir” veya “Sözler incitmez” gibi ifadeler verilebilir.

Bir diğer yaygın mit ise, zorbalık davranışlarının anlam taşımadığı ve kurbanların saldırganlığı kendilerine çektiği yönündedir. Bu görüş çerçevesinde “Zorbalar sadece şaka yapıyor”, “Erkekler işte erkek gibi davranır”, “Çocuklar sadece konuşmayı sever” veya “Kurbanlar bazen çok sinir bozucu ve ağlak olurlar, bu yüzden üzerlerine gidilmesi şaşırtıcı değil” gibi örnekler verilebilir. Ayrıca, zorbalığa maruz kalmanın hayatın doğal bir parçası olduğu ve büyüme sürecinin kaçınılmaz bir ögesi olarak kabul edilmesi yönünde mitler de bulunmaktadır; bu görüşe örnek olarak “Herkes ara sıra dövülür”

ifadesi ve zorbalığın çocukluk geçiş ritüeli olarak görölmesi verilebilir. Rigby'nin (1996) Avustralya'daki öğrencilerle gerçekleştirdiğı araştırmalar, bu mitlerin ve yanlış algıların hem yaygın hem de sınırsız bir şekilde var olduğunu ortaya koymaktadır. Zira tutumların davranışlar üzerindeki etkisi dikkate alındığında, bu mitlerin gücü göz ardı edilemez ve hafife alınmamalıdır.

Akran Zorbalığının Görölme Sıklığı

Akran zorbalığı, dünya genelinde ergenler arasında yaygın olarak gözlenen ve ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen bir olgudur. Uluslararası araştırmalar, okul çağındaki her üç ergenden birinin zorbalık sürecinde bir rol üstlendiğini; yani ya kurban ya zorba ya da her iki rolde birden yer aldığını göstermektedir (Craig ve ark., 2009). Dünya Sağlık Örgütü'nün yürüttüğü “Health Behaviour in School-aged Children” (HBSC) çalışmasına göre, 11–15 yaş arasındaki öğrencilerin yaklaşık %10–30'u düzenli olarak zorbalığa maruz kalmaktadır (Inchley ve ark., 2020). Bu oran bölgesel ve kültürel farklılıklar gösterse de Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde benzer düzeylerde rapor edilmiştir (Modecki ve ark., 2014). Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte siber zorbalığın hızla artması ve geleneksel zorbalıkla birlikte karma biçimlerde ortaya çıkması da bildirilmektedir (Kowalski ve ark., 2014). Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda ortaokul ve lise öğrencilerinin önemli bir kısmının ya kurban ya da zorba olarak yer aldığı; bazı araştırmalarda öğrencilerin %24–%44'ünün son bir yıl içinde en az bir kez zorbalığa maruz kaldıkları veya zorbalık davranışı sergiledikleri bildirilmiştir (Bosworth ve ark., 1999; Haynie ve ark., 2001; Seals & Young, 2003; Klomek ve ark., 2007). Bu veriler, akran zorbalığının ergenlik döneminde küresel ölçekte önemli bir risk faktörü olduğunu ve önleme programlarının uluslararası düzeyde önceliklendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar da akran zorbalığının ergenler arasında yaygın olduğunu ve okul ortamında ciddi bir psikososyal risk faktörü oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ulusal araştırmalara göre, öğrencilerin %20 ila %40'ı düzenli olarak zorbalığa maruz kalmakta ve benzer oranlarda zorbalık davranışı sergilemektedir (Pişkin, 2010; Yaman & Kılıç, 2019). Zorbalık hem

kurbanlar hem de zorba öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta; kurbanlar depresyon, kaygı, düşük benlik saygısı ve akademik güçlükler yaşarken, zorba öğrencilerde saldırganlık eğilimi ve sosyal uyum problemleri artmaktadır (Kapçı, 2004; Arslan ve ark., 2012). Türkiye’de zorbalığın sıklığı, okul türü, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte; özellikle ortaokul düzeyinde daha yüksek oranlar gözlenmektedir (Ayas & Horzum, 2011). Çelikkaleli ve Taş (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin %52,5’i “Ne Kurban Ne de Zorba”, %9,2’si “Zorba”, %8,9’u “Kurban” ve %29,3’ü “Hem Zorba Hem de Kurban” kategorisinde yer almıştır. Bu bulgular, akran zorbalığının Türkiye’de ergenlerin ruh sağlığını ve okul iklimini olumsuz etkileyen önemli bir toplumsal sorun olduğunu göstermektedir.

Akran Zorbalığının İşlevleri

Akran zorbalığı, yalnızca bireysel bir saldırganlık biçimi olarak değil, aynı zamanda grup içi sosyal ilişkilerin ve güç dinamiklerinin bir yansıması olarak ele alınmaktadır. Ergenlik döneminde akran grupları, kimlik gelişimi ve sosyal aidiyetin şekillenmesinde merkezi bir rol oynarken, zorbalık davranışları bu gruplar içinde güç dengelerinin kurulması, sürdürülmesi ve sosyal statünün pekiştirilmesi için bir araç olarak işlev görebilmektedir (Salmivalli, 2010). Grup normlarını destekleyen bu davranışlar, “biz” duygusunu güçlendirebilir; zayıf veya dış gruplara mensup bireylerin ötekileştirilmesi yoluyla grup bağlılığını artırabilir (Espelage & Swearer, 2010). Ayrıca araştırmalar, zorbalık yapan ergenlerin akranları arasında daha yüksek sosyal statü veya popülerlik kazandığını ortaya koymaktadır (Vaillancourt ve ark., 2003). Bu bulgular, zorbalığın yalnızca bireysel bir sorun olmayıp, sosyal sistem içinde statü elde etme ve grup içi konumu güçlendirme amacıyla işlevsel bir strateji olarak da kullanıldığını göstermektedir.

Psikolojik açıdan bakıldığında akran zorbalığı, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarını —duygusal düzenleme, benlik saygısı ve güç kontrolü gibi— işlevsiz yollarla karşılamaya yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir. Zorbalık davranışları sergileyen ergenler, çoğu zaman saldırganlık yoluyla benlik değerlerini korumaya, güçsüzlük hissini telafi etmeye veya içsel çatışmalarını dışa yansıtmaya

çalışmaktadır (Dodge ve ark., 2003; Rigby, 2002). Bu durum, zorbalığın yalnızca dışa dönük bir saldırganlık biçimi değil, aynı zamanda bireyin içsel duygusal dengesizliğinin bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan kurban konumundaki bireyler için zorbalık, psikolojik iyi oluştta bozulmaya yol açmakta ve depresyon, kaygı, düşük benlik saygısı, yalnızlık gibi ciddi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Hawker & Boulton, 2000). Bu bağlamda, zorbalığın psikolojik boyutu hem zorba hem de kurban açısından, bireyin duygusal süreçlerinin sağlıklı biçimlerde dışavurumunu temsil etmekte ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini derinleştirmektedir.

Akran Zorbalığı Gösteren Ergenlerin Genel Karakteristik Özellikleri- Zorba Ergenlerin Özellikleri

Zorbalar, genellikle içinde bulundukları topluluğun (okul, mahalle vb.) norm ve kurallarına uymayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Marini & Auld-Cameron, 1991; Olweus, 1993). Kurallara karşı gösterdikleri direnç ve uyumsuzluk, farklı düzeylerde antisosyal davranışlar sergilemelerine yol açar. Bu bireyler, diğer öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörüsüz olabilir, sosyal etkileşimlerde yapıcı iletişim kurmakta güçlük çeker ve sınırlı empati becerilerine sahiptir (Marini, 1997). Araştırmalar, zorbaların homojen bir grup olmadığını; proaktif-reaktif, güvenli-kaygılı ya da zorba-zorba/kurban gibi alt gruplara ayrılabilceğini göstermektedir (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1993). Bu bulgular, zorbalığın çok boyutlu bir sosyal olgu olduğunu ve zorbalık davranışı sergileyen bireylerin farklı psikolojik ve sosyal profillere sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Akran zorbalığı sergileyen ergenlerin belirli bireysel, duygusal ve sosyal özellikleri literatürde öne çıkmaktadır. Bunlar arasında şunlar sayılabilir:

- **Düşük empati düzeyi:** Zorbalar, kurbanların duygularını anlama ve paylaşma konusunda sınırlı yetkinliğe sahiptir; bu durum saldırgan davranışların devamını kolaylaştırır (Jolliffe & Farrington, 2006).

- **Yüksek saldırganlık eğilimi:** Fiziksel ve sözel saldırganlık eğilimleri yüksektir; öfke kontrolünde güçlük yaşar ve problem çözme becerileri sınırlıdır (Dodge vd., 2003; Olweus, 1993).

- **Güç ve kontrol arzusu:** Başkaları üzerinde egemenlik kurarak sosyal statülerini artırmayı veya sürdürmeyi hedefler; zorbalık, bu bağlamda bir “güç gösterisi” işlevi görür (Vaillancourt vd., 2003).

- **Yüksek dışsallaştırma eğilimleri:** Antisosyal davranışlar, kurallara karşı gelme, yalan söyleme ve madde kullanımı gibi örüntülerle ilişkilidir (Ttofi & Farrington, 2011).

- **Düşük ebeveyn denetimi ve olumsuz aile ilişkileri:** Tutarsız veya aşırı izin verici ebeveyn tutumları, zorbalık eğilimini artırmaktadır (Baldry & Farrington, 2000).

- **Yüksek benlik saygısı, düşük özdenetim:** Zorbalar çoğu zaman abartılmış bir özsaygıya sahiptir; eleştirilere karşı savunmacı ve aşırı tepkisel davranabilirler (Salmivalli, 2001; Baumeister vd., 1996).

- **Grup baskısına duyarlılık ve sosyal manipülasyon:** Popülerliklerini sürdürmek amacıyla manipülatif ve ilişkisel zorbalık davranışlarını kullanabilirler (Sutton vd., 1999).

- **Düşük okul bağlılığı ve akademik performans:** Okula karşı olumsuz tutum sergiler, akademik başarısı düşer ve disiplin sorunları yaşar (Nansel vd., 2001).

Genel olarak, zorbalık davranışı yalnızca bireysel psikolojik eğilimlerle açıklanamaz; sosyal çevre, aile ilişkileri ve okul iklimiyle etkileşim içinde ortaya çıkar. Bu nedenle, zorbalıkla mücadeleye yönelik müdahalelerde hem bireysel özellikler hem de sosyal bağlamın dikkate alınması gerekmektedir (Espelage & Swearer, 2010).

Akran Zorbalığı Kurbanı/Mağduru Ergenlerin Sınıflandırılması

Kurbanlar, akran zorbalığı literatüründe genellikle güçsüzlük, fiziksel ve psikolojik savunmasızlık, sosyal izolasyon, yalnızlık, güvensizlik, düşük benlik saygısı ve itaatkârlık gibi özelliklerle

tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, tıpkı zorbalar gibi kurbanlar da homojen bir grup oluşturmaz; farklı psikolojik ve davranışsal profillere sahip alt gruplara ayrılabilir. Olweus (1994b), kurbanları iki temel kategoriye ayırmıştır: itaatkâr (pasif) kurbanlar ve provoke edici (aktif) kurbanlar. İtaatkâr (pasif) kurbanlar, genellikle çekingen, güvensiz ve kendini savunma becerileri sınırlı olan bireylerdir. Bu çocuklar zorbalığa maruz kaldıklarında ağlama, geri çekilme veya boyun eğme gibi tepkiler gösterir; bu davranış biçimleri, onları zorbalar için daha kolay bir hedef hâline getirir. Pasif kurbanların tepkileri, zorbalık davranışının pekişmesine dolaylı olarak katkıda bulunabilir. Ayrıca bu bireyler, yalnızca akranları tarafından değil, aileleri tarafından da yeterince anlaşılmadıklarını hissedebilir; ailelerin “fazla hassas olma” veya “kendini savunmayı bırak” şeklindeki yönlendirmeleri, kurbanın izolasyonunu artırabilir ve psikososyal savunmasızlığını derinleştirebilir.

Provoke edici (aktif) kurbanlar ise kaygılı, huzursuz ve dikkat düzenleme sorunları yaşayan bireylerdir. Bu çocuklar, çoğunlukla dürtüsel veya agresif tepkiler verir ve bu durum çevrelerindeki akranlarda olumsuz etki yaratabilir (Barkley, 1998). Bu özellikleri nedeniyle, zorbalar tarafından hedef alınmaları kolaylaşır. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi durumlar, kurbanın davranışlarını düzenlemede güçlük yaşamasına ve istemeden zorbalığı “tetikleyici” biçimde yanıt vermesine neden olabilir (Olweus, 1993). Zorbalar, bu farklılıkları bir gerekçe olarak görüp, bu çocukları sistematik şekilde hedefleyebilir.

Akran Zorbalığının Araştırılmasında Ekolojik Yaklaşım ve Üzerinde Durulması Gereken Değişkenler

Zorbalık davranışını anlamak için gençlerin bireysel ve sosyo-demografik özelliklerini değerlendirmek büyük önem taşımaktadır. Yaş, cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi değişkenler, okul ortamında zorbalığın en sık incelenen belirleyicileri arasında yer almaktadır. Araştırmalar, zorbalık sıklığının genellikle ortaokul döneminde artarken lise yıllarında azalma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur (Espelage ve Horne, 2008; Nansel ve Overpeck, 2001; Pellegrini ve Bartini, 2000; Smith vd., 1999).

Bireysel Özellikler: Yaş faktörü, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin, yaşça daha büyük akranlarına kıyasla zorbalığa daha sık maruz kaldıklarını göstermektedir (Beran ve Tutty, 2002). O'Connell, Pepler ve Craig'in (1999) okul bahçesinde gerçekleştirdiği gözlem çalışması da benzer sonuçlar ortaya koymuştur; özellikle 4. ve 6. sınıf büyük erkek öğrencilerin, küçük erkekler ve kızlara kıyasla zorbalık davranışlarında daha aktif rol aldıkları belirlenmiştir. Buna karşılık, küçük çocuklar ve daha büyük kız öğrenciler, zorbalığa müdahale etme konusunda daha istekli bir tutum sergilemektedir. Ortaokul öğrencilerinin ilkökul öğrencilerine göre daha sık zorbalığa maruz kalmaları ve okullarını daha güvensiz algılamaları, bu bulgularla açıklanabilir (Astor vd., 2001; Dinkes vd., 2009).

Cinsiyet de zorbalık davranışlarını şekillendiren önemli bir değişkendir. Genel olarak erkekler, kızlara kıyasla doğrudan zorbalıkta daha fazla yer almakta ve hem fail hem de kurban olma olasılıkları daha yüksek görünmektedir (Espelage vd., 2000; Nansel ve Overpeck, 2001). Kız öğrenciler ise sosyal dışlanma ve ilişkisel saldırganlık gibi dolaylı zorbalık biçimlerini deneyimleme eğilimindedir (Olweus, 1993; Vargas vd., 2009). Bununla birlikte, cinsiyet farklarının zorbalık davranışlarını açıklamadaki rolü üzerine yapılan araştırmalar çelişkili sonuçlar vermektedir; bazı çalışmalar cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ileri sürerken (Barboza vd., 2009; Goldstein vd., 2008), diğer araştırmalar ilişkisel saldırganlığın yalnızca kızlara özgü olmadığını ve cinsiyetler arasındaki farkın düşük olduğunu göstermektedir (Swearer, 2008; Goldstein vd., 2008; Card vd., 2008).

İrk ve etnik köken de akran zorbalığı bağlamında incelenen değişkenler arasında yer almaktadır. Araştırmalar, ırksal veya etnik azınlık statüsüne sahip öğrencilerin okul uyumu ve ruh sağlığı açısından çeşitli zorluklarla karşılaşabileceğini öne sürmektedir (DuBois vd., 2002). Ancak sonuçlar tutarsızdır; bazı çalışmalar Beyaz öğrencilerin daha fazla kurbanîyet yaşadığını gösterirken (Hanish ve Guerra, 2000), diğer araştırmalar Hispanik/Latino veya Afrikan Amerikalı öğrencilerin daha yüksek risk altında olduğunu bildirmiştir

(Nansel ve Overpeck, 2001). Bu durum, ırk veya etnik azınlık statüsünün tek başına zorbalığı açıklamakta yeterli olmadığını düşündürmektedir (Seals ve Young, 2003).

Cinsel yönelim, akran zorbalığı bağlamında risk faktörlerinden bir diğeridir. Amerikan okullarında yapılan araştırmalar, LGBTQ öğrencilerin heteroseksüel akranlarına kıyasla zorbalığa daha sık maruz kaldığını göstermektedir (Kosciw, 2004; Rivers, 2001). Bu öğrenciler, fiziksel ve sözlü tacizle karşılaşmanın yanı sıra, okul ortamında kendilerini güvensiz hissetme eğilimindedirler. İlginç biçimde, homofobik kurbaniyet her zaman doğrudan homofobik tutumların varlığıyla bağlantılı değildir; genel olarak saldırgan ve olumsuz sosyal ortamlar, homofobik alayların ortaya çıkmasında daha güçlü bir rol oynayabilmektedir (Poteat, 2008; Birkett vd., 2009).

Gençlerin sağlık durumu da zorbalık deneyimlerini etkileyen bir faktördür. Özellikle obezite ve fazla kilolu olma, öğrencilerin akran zorbalığına hem kurban hem de fail olarak katılma olasılığını artırmaktadır (Griffith vd., 2005; Janssen vd., 2004; Kukaswadia, 2009). Örneğin, Kanada ve İngiltere’de yapılan çalışmalar, obez öğrencilerin hem kurbaniyet hem de zorbalık davranışına daha yatkın olduğunu göstermektedir (Janssen vd., 2004; Griffith vd., 2005).

Psikososyal sorunlar da akran zorbalığında önemli rol oynamaktadır. Depresyon ve anksiyete gibi durumlar, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma riskini artırmakta ve kurbanlarda bu belirtiler yaygın olarak görülmektedir (Espelage vd., 2001; Kaltiala-Heino vd., 1999). Bazı araştırmalar, depresyon ve anksiyetenin yalnızca sonuç değil, aynı zamanda kurbaniyetin olası bir belirleyicisi olduğunu da göstermektedir (Fekkes vd., 2005; Haynie vd., 2001).

Öğrenme ve gelişimsel bozukluklar, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığını artıran bir diğer faktördür. Fiziksel engeli veya belirgin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özellikle ayrıştırılmış eğitim ortamlarında kurbaniyet riskine daha fazla maruz kalmaktadır (Baumeister vd., 2008; Humphrey vd., 2007; Rose vd., 2011). Bunun nedeni, bu öğrencilerin sosyal etkileşimlerde pasif bir tutum sergilemeleri veya istemeden zorbalığı tetikleyici davranışlar göstermeleridir. Öte yandan, bazı çalışmalar öğrenme

güçlüğü ile kurbanîyet arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır, ancak zorbalık davranışı ile ilişki saptamıştır (Kaukiainen vd., 2002).

Zekâ düzeyi de akran zorbalığı ile ilişkilendirilen bir değişkendir. Akademik başarı ve entelektüel yetenekleri yüksek olan öğrenciler, özellikle ilişkisel saldırganlık türlerine daha fazla maruz kalabilmektedir (Peterson ve Ray, 2006; Woods ve Wolke, 2004). Üstün zekalı öğrencilerin bir kısmı ise zorbalık davranışına aktif biçimde katılabilmektedir; bu durum, sosyal zekâ ve manipülatif davranışlar ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Sutton vd., 1999).

Son olarak, yoksulluk ve düşük sosyoekonomik durum, gençlerin akran zorbalığına maruz kalma riskini etkileyen yapısal faktörler arasında yer almaktadır. Düşük gelirli gençler hem kurban hem de zorba olma olasılığı açısından daha yüksek risk altındadır; ancak uluslararası araştırmalar, yoksulluk ile zorbalık arasındaki ilişkinin her zaman doğrusal olmadığını göstermektedir (Chauhan ve Reppucci, 2009; Due vd., 2009; Chaux vd., 2009). Bu bulgular, zorbalığın oluşumunda bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel ve yapısal eşitsizliklerin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Mikrosistem: Gençler arasındaki zorbalık davranışını en doğrudan etkileyen faktörler, mikrosistem düzeyinde yer almaktadır. Mikrosistem, gençlerin günlük yaşamlarında doğrudan etkileşimde bulunduğu yakın çevreyi ve bu çevredeki birey veya grupları (ör. aile, okul) kapsar. Mikrosistem düzeyinde yapılan analizler, zorbalık davranışının risk faktörlerini değerlendirirken dikkate alınması gereken bazı temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır:

Ebeveynlere ilişkin faktörlerin, gençlerde zorbalık davranışı ve zorbalığa maruz kalma olasılığı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu görülmektedir. Olumsuz ebeveyn tutumları (Espelage ve ark., 2001), ebeveyn katılımının yetersizliği (Barboza ve ark., 2009; Flouri & Buchanan, 2003; Georgiou, 2009) ve sınırlı ebeveyn desteği (Holt & Espelage, 2007) bu süreçte öne çıkan risk etkenleridir. Ayrıca, olumsuz aile içi etkileşimler (Duncan, 2004) ile çocuk istismarının (Bolger & Patterson, 2001; Shields & Cicchetti, 2001; Yodprang, Kuning, & McNeil, 2009) zorbalık kurbanlığıyla güçlü biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır. Shields ve Cicchetti'nin (2001) bulguları,

istismarın hem kız hem de erkek çocuklarında akran kurbanlığı riskini artırdığını göstermektedir. İstismar deneyimleri, çocukların akran ilişkilerinde benimsedikleri etkileşim biçimlerinin şekillenmesine ve zorbalık mağdurlarında yaygın görülen davranış örüntülerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilmektedir (Duncan, 2004). Bu çocuklar, zarar görme olasılığına karşı kendilerini koruyamayacakları inancıyla güçsüz ve savunmasız hissetme eğilimi gösterebilmektedir (Finkelhor & Browne, 1985).

Evde ebeveynler arasında yaşanan şiddete tanıklık etmek, ergenlerde akran ilişkilerinde çatışma ve zorbalık davranışları için önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir (Corvo & deLara, 2010; McCloskey & Stuewig, 2001). Bu tür aile içi çatışmaların, gençlerde agresif ve zorbalığa yönelen davranışları tetiklediği bilinmektedir (Bauer ve ark., 2006; McCloskey & Lichter, 2003). Yapılan araştırmalar, ebeveynler arası şiddete tanıklık eden gençlerin hem zorbalık uygulama hem de zorbalığa maruz kalma olasılıklarının anlamlı ölçüde yükseldiğini göstermektedir. Baldry'nin (2003) İtalyan ergenleriyle yürüttüğü çalışma, aile içi şiddete tanık olan çocukların akranlarına zorbalık uygulama ihtimalinin belirgin şekilde arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bauer ve arkadaşlarının (2006) bulguları, 6–13 yaş arası çocuklarda ebeveynler arası şiddetin, okulda zorbalık mağduru olma riskini artırdığını göstermektedir. Bu ilişki, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde açıklanmaktadır; çünkü çocuklar aile içinde gözlemledikleri şiddet davranışlarını model alarak, benzer davranışları akran ilişkilerinde kabul edilebilir stratejiler olarak benimseyebilmektedir (Monks ve ark., 2009).

Ergenlik dönemi, akran ilişkilerinin önem kazandığı ve sosyal desteğin büyük ölçüde arkadaş çevresinden sağlandığı bir gelişim evresidir. Bu dönemde olumsuz akran ilişkileri ve sınırlı akran desteği, zorbalık davranışına ilişkin önemli risk etkenleri olarak değerlendirilmektedir. Zorbalığın yalnızca bireysel değil aynı zamanda grup temelli bir süreç olduğu vurgulanmakta ve bu nedenle akran grubu düzeyinde önleme ve müdahale uygulamalarının etkili olabileceği ifade edilmektedir (Yang & Salmivalli, 2015). Nitekim çok sayıda araştırma (Boulton ve ark., 1999; Garandeau & Cillessen, 2006; Holt & Espelage, 2007; Pellegrini & Long, 2002; Rigby, 2005;

Rodkin & Hodges, 2003; Salmivalli ve ark., 1997; Schmidt & Bagwell, 2007) akranların hem zorbalık uygulama hem de kurban olma süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Okula bağlılık, öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusu ve okul ortamıyla kurdukları psikososyal bağlar üzerinden zorbalık davranışıyla ilişkilendirilmiştir (You, Furlong, Felix, Sharkey, & Tanigawa, 2008). Yüksek düzeyde okul bağlılığı, gençlerin akran agresyonu, şiddete maruz kalma (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006) ve madde kötüye kullanımı (Wang, Matthew, Bellamy, & James, 2005) gibi olumsuz davranışsal sonuçlara karşı daha korunaklı olmalarını sağlamaktadır. Buna karşılık, okul bağlılığı düşük gençlerin zorbalık uygulama davranışına katılma ve akran kurbanlığı yaşama olasılıklarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005). Bu bulgular, yaşam süreci teorisiyle uyumludur; teoriye göre, kurumlarla kurulan güçlü sosyal bağlar gençlerin antisosyal davranışlardan uzak durmasına yardımcı olurken, bu bağların zayıf olduğu durumlarda gençlerin zorbalık ve diğer uygunsuz davranışlara yönelme ihtimali artmaktadır (Sampson & Laub, 1993).

Mezosistem: Mezosistem düzeyi, bireyin içinde yer aldığı iki ya da daha fazla mikrosistem arasındaki karşılıklı ilişkilerin ve etkileşim örüntülerinin incelenmesini gerektirmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Aile ve akran grupları insan gelişiminde temel bağlamlar olarak görülse de gelişimsel süreçlerin meydana geldiği çok sayıda ek bağlam bulunduğu unutulmamalıdır (Bronfenbrenner, 1986). Bu çerçevede, öğretmenlerin gençlerle kurduğu ilişkiler ve okul içindeki etkileşimleri, zorbalık açısından önemli bir mezosistem düzeyi risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bir mikrosistemdeki deneyimler—örneğin genç ile öğretmen arasındaki ilişki niteliği—diğer bir mikrosistemdeki etkileşimleri, özellikle genç–akran ilişkilerini, doğrudan veya dolaylı biçimde etkileyebilmektedir.

Ekzosistem: Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde yer almadığı ancak gelişimini dolaylı yollarla etkileyen çevresel unsurları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu düzeyde, iki veya daha fazla çevresel ortam arasındaki etkileşimler söz konusudur ve birey bu

ortamlardan yalnızca birinde bulunmasına rağmen diğerindeki süreçler tarafından etkilenebilir (Bronfenbrenner, 1994). Medya ve mahalle ortamları, ekzosistemin önemli bileşenleri olarak görülmektedir. Örneğin, medya aracılığıyla şiddet içeriklerine maruz kalmak ya da olumsuz fiziksel ve sosyal özelliklere sahip bir mahallede yaşamak, gençleri doğrudan hedef almayan dışsal etkenler olmalarına rağmen onların davranış örüntülerini şekillendirebilir. Bu tür çevresel etkiler, özellikle okul bağlamında akranlarla kurulan ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek zorbalık davranışlarına zemin hazırlayabilmektedir.

Ekzosistem, bireyin doğrudan yer almadığı ancak gelişimini dolaylı biçimde şekillendiren çevresel koşulları içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistem düzeyinde, bireyin yalnızca birinde bulunduğu iki ya da daha fazla çevresel bağlam arasında etkileşim söz konusudur ve bu bağlamlardan birindeki süreçler, bireyin içinde bulunduğu diğer ortamdaki deneyimlerini etkileyebilir (Bronfenbrenner, 1994). Medya ve mahalle özellikleri ekzosistemin önemli unsurları arasında yer almaktadır. Örneğin, medyada şiddet içeriklerine maruz kalmak ya da sosyal açıdan riskli ve fiziksel olarak güvensiz bir mahallede yaşamak, gençleri doğrudan hedef almayan dışsal faktörler olsa da onların davranış kalıplarının biçimlenmesinde etkili olabilir. Bu tür çevresel etkiler, özellikle okul ortamında akranlarla kurulan ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına ya da sürmesine katkı sağlayabilmektedir.

Okullar, sosyal ve fiziksel olarak yer aldıkları mahalle bağlamına sıkı sıkıya bağlıdır; bu nedenle, güvensiz bir mahalle ortamı, yetersiz yetişkin gözetimi veya olumsuz akran etkileri, öğrenciler arasında zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasını ya da sürmesini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, okul dışındaki yaşam alanlarında edinilen deneyimlerin zorbalık davranışı üzerindeki etkisine odaklanan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Bacchini ve ark., 2009; Khoury-Kassabri ve ark., 2004; Nansel ve ark., 2003; Swearer & Doll, 2001). Mevcut çalışmalar ise genel olarak mahallede yaşanan şiddet düzeyi ile okul içindeki zorbalık davranışları arasında anlamlı ve tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Güvenli olmayan mahallelerde yaşayan gençlerin

zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Khoury-Kassabri ve ark., 2004). Bu tür mahalleler, gençlerin karşı karşıya kaldığı zorbalık ve şiddetin içerisinde geliştiği daha geniş sosyal bağlamı yansıtmakta ve okul ortamındaki saldırganlık davranışlarının anlaşılmasında kritik bir dışsal etken oluşturmaktadır (Espelage ve ark., 2000). Dolayısıyla, mahalle koşulları ile zorbalık arasındaki ilişkinin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesi, zorbalığın ekososyal belirleyicilerini anlamak açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Makrosistem: Makrosistem düzeyi, toplumdaki sosyal yapıları ve bu yapılarda gerçekleşen etkinlikleri biçimlendiren kültürel bir “üst çerçeve” ya da yönlendirici bir plan olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Bu sistem, kültürel değerler, inançlar, fırsat yapıları ve çeşitli toplumsal riskleri içeren geniş ölçekli unsurlardan oluşur ve bu unsurlar, mikrosistem düzeyinde ortaya çıkan koşulları ve gelişim süreçlerini dolaylı biçimde etkiler (Bronfenbrenner, 1994). Davranışların, içinde gerçekleştiği toplumsal ve kurumsal kültürle yakından ilişkili olması nedeniyle, bireysel özellikleri anlamının yanında, bu davranışların ortaya çıktığı örgütsel ve kültürel bağlamı kavramak da büyük önem taşır (Monks ve ark., 2009). Zorbalık olgusunu makrosistem düzeyinde ele alan araştırmalar, özellikle iki temel boyuta dikkat çekmektedir: kültürel normlar ve inançlar ile dinin sosyal davranışlar üzerindeki etkisi.

“Kültür” kavramı, sosyal bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanan, geniş ve çok katmanlı bir olgu olarak görülmektedir (Bond, 2004). Roffey’nin (2000) de vurguladığı gibi kültür, bireylerin davranışlarını şekillendiren önemli bir etkendir ve bu çerçevede saldırgan davranış, kişinin başkalarına yönelik zorlayıcı bir araç olarak inşa edilebilmektedir. Her ne kadar belirli kültürel bağlamlarda saldırgan davranışlara ilişkin literatür oldukça geniş olsa da kültürlerarası anlamlı karşılaştırmalar yapabilecek biçimde saldırganlığı kavramsallaştıran ve ölçen uluslararası çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bond, 2004).

ABD’de yürütülen bazı araştırmalar, öğrencilerin kültürel açıdan belirlenmiş olumlu sosyal tutum ve inançlarının, şiddete yönelik davranışları ve bunun bir sonucu olarak zorbalığı etkilediğini

göstermektedir (McConville & Cornell, 2003). Sosyolojik teoriye göre özellikle gelişmiş ülkelerdeki okul normları, öğrenciler arasında ırk veya etnik köken, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statüye bağlı eşitsizlikleri, yabancılaşmayı, saldırganlığı ve baskıyı yeniden üretebilmektedir (Leach, 2003). Bu çerçevede Walton (2005), zorbalığın sadece bireysel bir davranış değil, daha geniş toplumsal baskıların ürünü olan sosyal ve politik bir yapı olduğunu öne sürmektedir.

Leach'in (2003) Zimbabve, Malavi ve Gana'daki gençlerle yürüttüğü çalışma da bu bakış açısını destekler niteliktedir. Araştırmada, cinsiyete dayalı zorbalık bağlamında okul ve akran gruplarının kültürel normlarının, toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumundaki rolü incelemiş; erkek öğrencilerin kızlara ve daha küçük yaştaki öğrencilere uyguladığı zorbalığın, erkek rekabeti ve cinsel üstünlük yoluyla erkekliği pekiştiren bir okul kültürel normunun parçası olduğu ileri sürülmüştür. Bunun yanında baskınlık teorisyenleri, zorbalığın öğrencilerin akran grupları içinde güç ve üstünlük elde etmek amacıyla kasıtlı bir strateji olarak kullanılabileceğini savunmaktadır (Espelage & Swearer, 2003).

Dini bağlılık ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar görece sınırlıdır (Abbotts ve ark., 2004; Ellison ve ark., 1996) ve mevcut bulguların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalar, dini bağlılığın zorbalık davranışı açısından hem risk hem de koruyucu bir rol üstlenebileceğini öne sürmektedir. Nitekim Ellison ve arkadaşları (1996), muhafazakâr ve güçlü dini inançlara sahip ebeveynlerin, dini bağlılığı daha zayıf olan ebeveynlere kıyasla çocuklarına fiziksel ceza verme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, bunun da çocuklarda saldırgan davranışlarla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Abbotts ve arkadaşları (2003), kiliseye daha sık katılım gösteren gençlerin zorbalık yapma ve alay edilme deneyimlerini daha sık yaşadıklarını göstermiştir. Buna karşın, daha yakın dönem bir çalışma, dini katılım düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının zorbalığa maruz kalma olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koyarak dini bağlılığın bazı durumlarda koruyucu bir etken olabileceğine işaret etmektedir (Petts, 2009).

Kronosistem: Ekolojik çerçevenin son düzeyi olan kronosistem, bireylerin ve çevrelerinin yaşam boyu deneyimlediği süreklilikleri veya değişimleri içermekte olup, aile yapısındaki dönüşümler ya da tarihsel olaylar gibi unsurları kapsamaktadır. Alanyazın, yaşam olaylarında meydana gelen değişimlerin (özellikle boşanmanın) gençlerde olumsuz sonuçlara yol açabildiğini ve akran saldırganlığını artırabildiğini göstermektedir (Breivik & Olweus, 2006; Lamden, King, & Goldman, 2002). Hetherington ve Elmore (2003), boşanmış ya da yeniden evlenmiş ailelerde yaşayan erken ergenlik öncesi çocukların daha yüksek düzeyde saldırganlık, itaatsizlik, ders sırasında uygunsuz davranış ve düşük öz-düzenleme sergilediklerini bildirmiştir. Benzer biçimde, Norveç'te bir psikiyatri kliniğinde yürütülen ve 160 yetişkin hastayı kapsayan Fosse ve Holen'in (2002) araştırması, çocukluk döneminde zorbalığa maruz kalan erkeklerin büyük bölümünün biyolojik babalarının bulunmadığı ailelerde yetiştiğini ortaya koymuştur. Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin özellikle erken çocukluk ve erken ergenlik öncesi dönemde belirleyici olması nedeniyle, aile yapısındaki değişikliklerin çocuklar üzerinde olumsuz etkiler doğurması beklenebilir. Bu doğrultuda, aile yapısındaki değişiklikler ile zorbalık arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı biçimde ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Akran Zorbalığın Nedenleri

Akran zorbalığı, çoklu, karmaşık ve birbirine bağlı etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan bir olgudur (Olweus, 1993; Boulton & Smith, 1994; Espelage & Swearer, 2010; Rigby, 2002). Zorbalığa yol açan faktörler hem bireysel özellikler hem de çevresel ve bağlamsal unsurlarla ilişkilidir. Bazı durumlarda aile, okul ve toplum gibi birincil sosyalleşme ajanlarını kapsayan bağlamsal faktörler öne çıkar. Bu bağlamsal unsurlar arasında sosyal kurallara saygı eksikliği ve zorbalık eylemlerinin gerçekleşme fırsatları dikkat çekmektedir. Çocuğun çevresinde, evde başlayan, okulda devam eden ve geniş toplulukta sona eren genel bir saygı eksikliği söz konusu olabilir. Bu eksiklik, bireysel sınırlar konusunda dikkatsizlikten olumsuz rol modellere kadar farklı biçimlerde kendini gösterebilir. Ayrıca yetersiz denetim, gizlilik atmosferi ve uygulanmayan veya yanlış uygulanan

yaptırımlar da zorbalık davranışını artıran etkenler arasında yer almaktadır (Olweus, 1993).

Bireysel düzeyde, zorbalık davranışları genellikle bilişsel, sosyal ve duygusal eksikliklerden kaynaklanır. Yüksek saldırganlık eğilimi, düşük empati, öfke kontrolünde güçlük, abartılmış özsaygı ve duygusal hassasiyet, eleştirilere karşı savunmacı ve saldırgan tepkileri tetikleyebilir (Jolliffe & Farrington, 2006; Baumeister vd., 1996). Zorbalar, başkalarını suçlama eğilimi ve kendi davranışlarından sorumluluk almama gibi bilişsel çarpıtmalar gösterebilir; bu durum sosyal eksiklikleri beraberinde getirir. Sosyal eksiklikler ya da “sosyal miyopi”, düşmanca niyet atfetme eğilimi, kendi davranışlarının etkisini doğru algılayamama ve başkalarının davranışlarını zorbalık nedeniyle yaşadıkları sıkıntıyı doğru değerlendirememesi biçiminde kendini gösterebilir (Schwartz ve ark., 1997).

Aile işleyişi ve ebeveyn tutumları da zorbalık davranışlarında kritik bir rol oynar. Sevgi eksikliği, ebeveynlerin çocuklarının hayatına yetersiz katılımı, agresif davranışlara sınır koymama ve çatışmaların yönetiminde kötü rol modeller, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyerek zorbalık davranışına zemin hazırlar. Tutarsız disiplin, aşırı otoriter veya aşırı izin verici ebeveyn tutumları ve aile içi şiddet ya da çatışmaya tanıklık, çocukların saldırgan davranışları model almasına katkı sağlar (Baldry & Farrington, 2000; Olweus, 1993).

Sosyal ve akran etkileri de zorbalığın belirleyici faktörlerindendir. Popülerlik veya grup statüsünü artırma amacı, akran baskısı ve sosyal normlar, bireylerin zorbalık davranışını sürdürmesine yol açabilir (Vaillancourt vd., 2003; Salmivalli, 2010). Okul ve çevresel bağlamlar da önemlidir; zayıf okul yönetimi, yetersiz gözetim ve disiplin eksikliği ile olumsuz okul iklimi, öğrencilerin sosyal çatışmaları çözmede saldırgan yöntemleri kullanmasını kolaylaştırır (Espelage & Swearer, 2010; Rigby, 2002). Son olarak, kültürel ve toplumsal etmenler, şiddetin normalleştirildiği veya sosyal hiyerarşinin güç temelli olduğu ortamlar, zorbalık davranışının ortaya çıkma olasılığını artırabilir (Olweus, 1993).

Akran Zorbalığının Gelişimsel Perspektifi

Giriş bölümünde belirtildiği gibi, akran saldırganlığının olası gelişimsel yollarını anlamaya yönelik araştırmalara olan ilgi giderek artmaktadır (Marini, 1997; Marini & Case, 1994; Pepler & Slaby, 1994). Bu çerçevede, bilişsel ve sosyal gelişimin normal seyrini anlamak, gençlerin sosyal becerilerindeki eksiklikleri tespit etmek ve müdahale stratejilerini belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır (Case & Okamoto, 1996; Marini & Case, 1994; Marini & Auld-Cameron, 1991).

Çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe kadar antisosyal davranışların devamlılığı genel olarak kabul edilen bir gelişimsel seyirdir. Bu nedenle, zorbalık davranışının ortaya çıkışında rol oynayan bilişsel ve sosyal mekanizmaların detaylı bir şekilde anlaşılması kritik bir gerekliliktir (Connell & Farrington, 1996; Loeber & Hay, 1997). Son dönem yapılan araştırmalar, fiziksel ve psikolojik saldırganlığı inceleyerek zorbalığın karmaşıklığını daha iyi kavrama fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmalar, çocuklukta ortaya çıkan agresyonun hem kurbanlar hem de zorbalılar üzerindeki etkilerini ve okul ortamındaki dinamikleri yeniden değerlendirmek açısından eşsiz bir kaynak oluşturmaktadır (Crick & Dodge, 1994; Crick & Grotpeter, 1996).

Akran Zorbalığının Ergenler Üzerindeki Olası Sonuçları

Akran zorbalığı, ergenlerin psikolojik, sosyal, akademik ve fiziksel gelişim alanlarında ciddi ve çok boyutlu olumsuz sonuçlara yol açabilen bir olgudur. Literatürde zorbalığa maruz kalan ergenlerin çok çeşitli kısa ve uzun vadeli risklerle karşı karşıya kaldığı vurgulanmaktadır.

Öncelikle, zorbalığa maruz kalan ergenlerde benlik saygısında azalma ve özdeğer duygusunda bozulma sık gözlenen sonuçlardandır. Bu gençler kendilerini yetersiz, değersiz veya güçsüz hissedebilir ve bu durum psikolojik kırılganlıklarını artırabilir (Rigby, 2003; Hawker & Boulton, 2000).

Zorbalığın en belirgin etkilerinden biri **psikolojik sorunlardaki artıştır**. Kurban ergenlerde kaygı, depresyon, stres ve sosyal korkuların geliştiği; duygusal çekingenlik ve içe yönelim davranışlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Juvonen & Graham,

2014; Olweus, 1993). Bu duygusal zorluklar zamanla sosyal ortamlardan kaçınmaya ve güven ilişkilerinin zayıflamasına neden olabilir.

Zorbalığa maruz kalan gençler sıklıkla **sosyal izolasyon** yaşamakta, akran gruplarından dışlanmakta veya kendilerini geri çekmektedir. Yalnızlık, sosyal destek eksikliği ve arkadaş ilişkilerinde bozulma bu sürecin önemli bir parçasıdır (Salmivalli, 2010; Smith vd., 1999).

Bu psikososyal baskı, kurbanların okul yaşamını da olumsuz etkileyerek akademik başarıda düşüş, dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve okul devamsızlığı gibi sonuçlara yol açabilir. Bazı öğrencilerde zorbalığın sürekliliği, okuldan tamamen uzaklaşma veya okulu bırakma gibi daha uç tepkilere dönüşebilmektedir (Nansel vd., 2001; Marini, Cooper ve ark., 1999).

Akran zorbalığının etkileri yalnızca psikolojik ve akademik alanlarla sınırlı değildir; pek çok kurban, **psikosomatik ve fiziksel sağlık sorunları** da yaşamaktadır. Baş ağrısı, mide ağrısı, uyku düzensizlikleri, yorgunluk ve bazı durumlarda kusma gibi belirtiler zorbalığın fiziksel yansımaları arasında yer almaktadır (Hawker & Boulton, 2000).

Daha ağır durumlarda zorbalık deneyimi, kurbanların sağlıksız başa çıkma yollarına yönelmesine de neden olabilir. Sosyal tehdit ve destek eksikliğinin sürdüğü ortamlarda bazı ergenlerin riskli davranışlara (madde kullanımı, kendine zarar verme davranışları, intihar düşüncesi) yönelme olasılığı artmaktadır (Dodge vd., 2003; Ttofi & Farrington, 2011).

Zorbalığın etkileri ergenlik dönemiyle sınırlı kalmayıp, **uzun vadeli psikososyal sonuçlara** da yol açabilmektedir. Zorbalığa maruz kalmış bireyler yetişkinlikte sosyal uyum problemleri, ilişki sorunları, düşük iş tatmini ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilmektedir (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2010).

Bununla birlikte, bazı kurbanların zaman içinde iyileşme ve baş etme süreçleri geliştirebildiği de belirtilmektedir. Zorbalığın yaşandığı ortamdan uzaklaşmak, profesyonel destek ve terapiye erişim sağlamak, yaşanan olumsuz deneyimleri kişisel gelişim için

motivasyon kaynağına dönüştürmek, iyileşme sürecini olumlu etkileyebilen faktörlerdendir (Olweus, 1993).

Akran Zorbalığının Zorbalar Açısından Sonuçları

Kurbanun acı çekmesi kaçınılmaz gibi görünse de zorbalık yapan ergenlerin geleceği de olumsuz etkilenebilir. Araştırmalar, zorbaların polis, adli sistem, ruh sağlığı kurumları ve diğer sosyal kuruluşlarla uzun süreli etkileşimde bulunabileceğini göstermektedir (Connell & Farrington, 1996; Olweus, 1993).

Zorbaların uzun vadeli sonuçları, uygulanan müdahale türüne bağlı olarak değişir:

- Hiçbir düzeltici önlem uygulanmayanlar, saldırgan ve şiddet eğilimli olmaya devam etme eğilimindedir ve birçok durumda suç faaliyetlerine yönelebilir.
- Bu kişiler, sınırlı arkadaş çevresiyle büyür ve alkol ile diğer maddeleri kötüye kullanma riski taşır (Sharp, 1994).

Zorbalar ve aileleri, herhangi bir müdahale programına katılmakta zorlanabilse de zorbalığın yol açtığı ciddi sonuçlar, önleme ve müdahale programlarına dahil olmayı teşvik eden temel bir motivasyon olarak görülebilir (Kazdin & Kendall, 1998).

Sonuç

Sonuç olarak, akran zorbalığı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli olumsuz etkilere sahip, çok boyutlu bir olgudur. Araştırmalar, zorbalığın yalnızca kurbanlar üzerinde psikolojik, sosyal ve akademik zararlar yaratmakla kalmayıp, zorbalık davranışını sergileyen bireylerde de saldırganlık, sosyal uyum güçlükleri ve akademik performans düşüklüğü gibi uzun vadeli etkiler ortaya çıkarabileceğini göstermektedir. Zorbalığın oluşumunda bireysel özellikler (empati düzeyi, saldırganlık eğilimi, duygusal düzenleme becerileri), aile ortamı (ebeveyn tutumları, aile içi şiddet), akran grubu ve okul iklimi gibi mikrosistem faktörleri; mahalle ve medya gibi ekzosistem unsurları; kültürel normlar ve toplumsal değerler gibi makrosistem düzeyindeki etkiler bir arada rol oynamaktadır. Bu bağlamda, akran zorbalığının yalnızca bireysel bir problem olarak ele alınması yetersiz olup, sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlarıyla

bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de ve uluslararası alanda elde edilen veriler, akran zorbalığının yaygınlığı ve olumsuz sonuçları göz önüne alındığında, etkili önleme ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesinin öncelikli bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Abbotts, J. E., Williams, R. G., Sweeting, H. N., & West, P. B. (2004). Is going to church good or bad for you? Denomination, attendance and mental health of children in West Scotland. *Social Science & Medicine*, 58(3), 645–656. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00283-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00283-1)
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Arslan, S., Savaşer, S., Hallett, V., & Balci, S. (2012). Perception of and reactions to bullying among Turkish school children: A cultural perspective. *Journal of School Violence*, 11(3), 246–261. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682001>
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students’ perceptions of violence-prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), 511–528. <https://doi.org/10.1086/499685>
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2011). Cyber bullying and victimization among Turkish adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(7–8), 489–496. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0252>
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19(1), 17–32. <https://doi.org/10.1002/casp.975>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121.
- Bauer, N. S., Herrenkohl, T. I., Lozano, P., Rivara, F. P., Hill, K. G., & Hawkins, J. D. (2006). Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *Pediatrics*, 118(2), e235–e242. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2509>
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(1), 11–23. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0109-6>
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children’s reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/082957350201700201>

- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15–33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989–1000. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323(7311), 480–484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Bond, M. H. (2004). Culture and aggression—from context to coercion. *Personality and Social Psychology Review*, 8(1), 62–78. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0801_
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C. A. M., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0240>
- Breivik, K., & Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3–4), 99–124. https://doi.org/10.1300/J087v44n03_07
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287–309).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37–43.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504–514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Case, R., Okamoto, Y., Griffin, S., McKeough, A., Bleiker, C., Henderson, B., & Keating, D. P. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61(1–2), i–295. <https://doi.org/10.2307/1166077>
- Chauhan, P., & Reppucci, N. D. (2009). The impact of neighborhood disadvantage and exposure to violence on self-report of antisocial behavior among girls in the juvenile justice system. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9326-3>
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide

- multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520–529. <https://doi.org/10.1002/ab.20320>
- Connell, A., & Farrington, D. P. (1996). Bullying among incarcerated young offenders: Developing an interview schedule and some preliminary results. *Journal of Adolescence*, 19(1), 75–93. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0007>
- Corvo, K., & deLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior*, 15(3), 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.12.001>
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., & HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367–380. doi:10.1017/S0954579400007148
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, J., & Coleman, P. W. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 177–189. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-9016-7>
- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1–S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>
- Dinkes, R., Kemp, J., & Baum, K. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2009* (NCES 2010-012/NCJ 228478). National Center for Education Statistics.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2003). Aggression and antisocial behavior in youth. In E. M. Hetherington & A. Martin (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 719–788). Wiley.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., & Hardesty, J. L. (2002). Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model. *Child Development*, 73(5), 1573–1592. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00491>
- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and their victims. In *Bullying in American schools* (pp. 249–266). Routledge.
- Ellison, C. G., Bartkowski, J. P., & Segal, M. L. (1996). Conservative Protestantism and the parental use of corporal punishment. *Social Forces*, 74(3), 1003–1028. <https://doi.org/10.1093/sf/74.3.1003>
- Espelage, D. L., & Horne, A. M. (2008). School violence and bullying prevention: From research-based explanations to empirically based solutions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 588–598). John Wiley & Sons.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326–333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental factors. *Violence and Victims*, 16, 411–426. 10.1891/0886-6708.16.4.411

Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In *Bullying in American schools* (pp. 37–58). Routledge.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.

Finkelhor, D., & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530–541.

Fosse, G. K., & Holen, A. (2002). Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse & Neglect*, 26(2), 129–137.

Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612–625.

Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654.

Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121–125.

Halliday-Boykins, C. A., & Graham, S. (2001). At both ends of the gun: Testing the relationship between community violence exposure and youth violent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(5), 383–402.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9(4), 521–543.

Hanlon, G. (2004). Institutional forms and organizational structures: Homology, trust and reputational capital in professional service firms. *Organization*, 11(2), 186–210.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). Parents' divorce and remarriage. In *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 182–). Cambridge University Press.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–221.
- Humphrey, J. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*, 11(3), 248–260.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., ... & Samdal, O. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (Vol. 1). WHO Regional Office for Europe.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187–1194.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984–994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ*, 319(7206), 348–351. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348>
- Kapçı, E. G. (2004). Bullying type and severity among elementary school students and its relationship with depression, anxiety, and self-esteem. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journal*, 37(1), 1–13. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000087
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Kazdin, A. E., & Kendall, P. C. (1998). Current progress and future plans for developing effective treatments: Comments and perspectives. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 217–226. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2702_8
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3–4), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kosciw, J. G. (2004). *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgender youth*. GLSEN.
- 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://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kukaswadia, A. A. (2009). *Social consequences of obesity among Canadian youth* [Master's thesis, University not specified]. Ann Arbor, MI.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76–88. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- Lamden, A. M., King, M. J., & Goldman, R. K. (2002). Divorce: Crisis intervention and prevention with children of divorce and remarriage. In J. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (2nd ed., pp. 83–104). Lawrence Erlbaum Associates.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime. *Criminology, 31*(3), 301–325. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1993.tb01132.x>
- Leach, N. (2003). Forget Heidegger. *Lost in Space, 122*.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*(1), 371–410. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.371>
- Marini, Z. (1999). Peer victimization in middle childhood: Characteristics, causes, and consequences of school bullying. *Brock Education Journal, 9*(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v9i1.329>
- Marini, Z., & Auld-Cameron, J. (1991). Understanding conflicts in troubled and nontroubled high school students. *Exceptionality Education Canada, 1*, 103–124.
- Marini, Z., & Case, R. (1994). The development of abstract reasoning about the physical and social world. *Child Development, 65*(1), 147–159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00741.x>
- Marini, Z., Cooper, L. J., Ostaniec, A., & Feldman, D. (1999, April). *Perceived victimization and school aggression: Cognitive and behavioural changes following an alternative to suspension program* [Conference presentation]. Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Albuquerque, NM.
- McCloskey, L. A., & Lichter, E. L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(4), 390–412. <https://doi.org/10.1177/0886260503251179>
- McCloskey, L. A., & Stuewig, J. (2001). The quality of peer relationships among children exposed to family violence. *Development and Psychopathology, 13*(1), 83–96. <https://doi.org/10.1017/S0954579401001067>
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030501>
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools, 30*(4), 211–221. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 146–156. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.004>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association

- with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360–366. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Pepler, D. J., & Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth* (pp. 27–58). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10164-001>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Petts, R. J. (2009). Trajectories of religious participation from adolescence to young adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(3), 552–571. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2009.01465.x>
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 511–527. DOI: 10.15390/ES.2010.869
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37(2), 188–201. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087893>
- Qin, D. B., Way, N., & Rana, M. (2008). The “model minority” and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(121), 27–42. <https://doi.org/10.1002/cd.221>
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800902>
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32–46. DOI: 10.53841/bpsecp.2001.18.1.32
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384–400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>

- Roffey, S. (2000). Addressing bullying in schools: Organisational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 17(1), 6–19. DOI: 10.53841/bpsecp.2000.17.1.6
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398–419). Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305–312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>
- Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 439–460. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0021>
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 3–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x>
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152). <https://research.ebsco.com/c/vzjnii/search/details/sdlysnu4z?db=asn>
- Sharp, D. L. (1994). Underage drinking in the United Kingdom since 1970: Public policy, the law and adolescent drinking behaviour. *Alcohol and Alcoholism*, 29(5), 555–563. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.alcalc.a045584>
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 17–26. doi:10.1375/ajgc.15.1.17
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (1999). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2013). Bullying in schools: An ecological framework. In *Bullying behavior* (pp. 7–23). Routledge.
- Totura, C. M. W., Labouliere, C. D., Gryglewicz, K., & Karver, M. S. (2019). The role of youth trainee–trainer alliance and involvement in school-based

prevention: A moderated-mediation model of student gatekeeper suicide prevention training. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 46(2), 209–219. <https://doi.org/10.1007/s10488-018-0907-5>

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129–147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157–176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10

Van IJzendoorn, M. H. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression: Toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 703–728. <https://doi.org/10.1080/016502597384631>

Vargas, T., Damme, K. S., & Mittal, V. A. (2019). Bullying victimization in typically developing and clinical high risk (CHR) adolescents: A multimodal imaging study. *Schizophrenia Research*, 213, 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.11.017>

Vervoot, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>

Walton, E. (2005). Therapeutic forgiveness: Developing a model for empowering victims of sexual abuse. *Clinical Social Work Journal*, 33(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s10615-005-3532-1>

Wang, M. Q., Matthew, R. F., Bellamy, N., & James, S. (2005). A structural model of the substance use pathways among minority youth. *American Journal of Health Behavior*, 29(6), 531–541. <https://doi.org/10.5993/AJHB.29.6.8>

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>

Yaman, E., & Kılıç, S. (2019). Okullarda akran zorbalığı ve önlenmesine yönelik bir durum değerlendirmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 153–174.

Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80–90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>

You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460. <https://doi.org/10.1002/pits.20308>

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(4), 384–388. doi:10.1001/archpedi.159.4.384

BÖLÜM 10

GRUPLAR ARASI ETKİLEŞİMLERDE DUYGU DÜZENLEMENİN TOPLUMSAL YANSIMALARI

YASEMİN ÇAKIR¹

Giriş

Bireyler yaşamlarını sürdürebilmek ve hedeflerine ulaşabilmek için sosyal çevrenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda yaşamlarının farklı dönemlerinde çeşitli gruplara dâhil olurlar (Utguoğlu, 2002). Gruplara yönelimin temelinde yalnızca bilişsel değerlendirmeler değil, güvenlik, aidiyet ve olumlu bir sosyal kimlik geliştirme gibi sosyal ve psikolojik gereksinimler de yer almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Bireyin dâhil

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Rektörlük, Kariyer Yönlendirme ve Bilgilendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID ID: 0000-0002-1940-4406.

olmak istediği grubun amaçlarıyla kendi hedef ve değerleri arasında uyum algılaması, grup üyeliğini anlamlı kılan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Eren, 2014).

Gruplar arası süreçler, bireylerin farklı sosyal gruplara yönelik algı, tutum ve davranışlarını kapsayan çok boyutlu etkileşim alanları olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçler uzun süre ağırlıklı olarak bilişsel kategorileştirme ve tutumlar üzerinden açıklanmış olsa da, güncel alan yazın gruplar arası etkileşimlerin güçlü bir duygusal içerik taşıdığını ortaya koymaktadır (Fiske, 2002; Keltner & Gross, 1999). Duyguların davranışı psikolojik, biyolojik ve bilişsel düzeylerde harekete geçiren temel süreçler arasında yer aldığı vurgulanmakta, bu nedenle gruplar arası etkileşimleri anlamada duygusal tepkilerin göz ardı edilemeyeceği anlaşılmaktadır. Nitekim gruplar arası etkileşimler sırasında bireyler kaygı, tehdit algısı, rahatsızlık, empati ya da güven gibi çeşitli duygusal tepkiler deneyimleyebilmektedir (Atalay & Özyürek, 2021).

Gruplar arası ilişkiler, zaman zaman çatışma dinamiklerini de içinde barındırmaktadır. Çatışma her ne kadar bireyin içsel yaşantılarıyla bağlantılı olabilse de, çoğunlukla iki ya da daha fazla kişi arasındaki etkileşimlerde ortaya çıkan bir yaşantı olarak ele alınmaktadır (Oğuz Taşbaş, 2019). Folger ve çalışma arkadaşları (2020) çatışmayı etkileşim düzeyine göre sınıflandırarak kişiler arası, grup/ekip içi, örgütsel ve gruplar arası çatışmalar şeklinde dört başlık altında incelemektedir. Bu çerçevede, çatışmanın yalnızca bireyler arasında değil; grup içi ve gruplar arası bağlamlarda da farklı dinamiklerle görünür hâle gelebildiğini göstermesi bakımından işlevseldir (Folger et al., 2020).

Çatışma süreçlerinde duyguların rolü ise çoğu zaman belirleyicidir. Çatışma, deneyimleyenler tarafından büyük ölçüde duygular üzerinden anlamlandırılmakta; çözüm sürecinde ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tutumların oluşumunda duygusal

motivasyonlar etkili olabilmektedir (Oğuz Taşbaş, 2019). Ayrıca çatışma koşullarında kimliğin tehdit edildiği algısı güçlendikçe duygusal tepkilerin daha yoğun ve yönlendirici hâle geldiği belirtilmektedir (Oğuz Taşbaş, 2019). Bu durum, gruplar arası süreçlerde yalnızca duyguların varlığının değil, bu duyguların nasıl düzenlendiğinin de belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Nitekim duygu düzenleme süreçlerindeki yetersizliklerin kişilerarası ilişkiler üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabildiği, duyguların nasıl deneyimlendiği ve yönetildiğinin etkileşim örüntülerini doğrudan şekillendirdiği vurgulanmaktadır (Alagöz ve Balkır, 2025).

Gruplar arası etkileşimlerde ortaya çıkan duygusal tepkilerin nasıl düzenlendiğini anlamak, çatışma ve gerilimlerin doğasını kavramak ve gruplar arası etkileşimlerin işleyişini açıklamak açısından önemli görünmektedir (Gross, 2015). Nitekim ön yargı ve buna eşlik eden olumsuz gruplar arası tutumlar; sosyal dışlanma, ayrımcılık, eşitsizlik, şiddet ve düşük yaşam kalitesi gibi ciddi toplumsal sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Beelmann & Heinemann, 2014; Paluck et al., 2021). Bu tür sorunların, özellikle yüksek sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ve farklı sosyal grupların bir arada yaşadığı toplumsal bağlamlarda daha görünür ve karmaşık hâle gelebildiği belirtilmektedir (Ekici, 2024). Bu nedenle bu çalışmanın amacı, gruplar arası etkileşimlerde ortaya çıkan duyguların nasıl düzenlendiğini ve bu düzenleme süreçlerinin psikososyal uyum üzerindeki yansımalarını kuramsal bir çerçevede ele almaktır.

Duygu Düzenleme: Kavramsal Temeller

Duygu ve duygu düzenleme kavramlarına ilişkin ilk kuramsal adımların, Freud'un psikanalitik yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen ve duygusal süreçlerle ilişkilendirilen kavramlar üzerinden tartışıldığı ifade edilmektedir (Ersoy, 2024). Bu erken dönem yaklaşımlar, duyguların bireyin içsel yaşantısında oynadığı

role dikkat çekmekle birlikte, duygu düzenlemenin doğrudan ve sistematik bir kavramsallaştırmasını sunamamaktadır. Alan yazında, duygu düzenlemenin olumsuz duyguları doğrudan kontrol etmeyi mi, yoksa olumsuz duygular yaşanırken davranışın düzenlenmesini mi işaret ettiği konusunda kavramsal tartışmaların sürdüğü görülmektedir (Gülgez & Gündüz, 2015). Güncel literatürde duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duyguların ortaya çıkışını, yoğunluğunu, süresini ve ifade biçimini etkileyen süreçler bütünü olarak ele alınmaktadır (Gross, 1998; Leahy, 2007; Thompson, 1994). Duygu düzenleme kavramı incelendiğinde, bu kavramın yalnızca “bastırma” ya da “duyguyu değiştirme” gibi sınırlı stratejilerle açıklanamayacağı, aksine bireyin duygularıyla kurduğu ilişkinin daha geniş ve işlevsel bir biçimde yönetilmesini içeren çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gross, 2015). Bu çok boyutlu yapının nasıl işlediğini açıklamak üzere geliştirilen süreç temelli duygu düzenleme modeli, duygu düzenleme stratejilerinin duygusal sürecin farklı aşamalarında devreye girdiğini ortaya koyan önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Modele göre bireyler, duygusal tepki ortaya çıkmadan önce bilişsel yeniden değerlendirme gibi stratejilerle sürece müdahale edebilir; tepki ortaya çıktıktan sonra ise bastırma gibi daha geç aşama stratejilere başvurabilir (Gross & Thompson, 2007). Bu stratejiler aynı sonuca hizmet etmeyebilir: Bireysel farklılıklar ve kullanılan stratejinin niteliği, sosyal işlevsellik ve iyi oluş üzerinde farklı yansımalar doğurabilmektedir (Gross & John, 2003).

Duygu düzenleme başlangıçta daha çok bireysel bir süreç olarak ele alınmış olsa da, güncel değerlendirmeler sosyal bağlamın bu süreçteki belirleyiciliğini giderek daha fazla vurgulamaktadır. Duyguların kişilerarası etkileşim içinde ortaya çıkması, biçimlenmesi ve anlam kazanması, duygu düzenlemenin de kaçınılmaz biçimde sosyal bir boyut taşıdığını göstermektedir

(Campos et al., 2004; Gross, 2015). Bu çerçevede duygu düzenleme, yalnızca bireyin içsel dengesini sürdürmesiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda ilişkilerde uyumlu ve işlevsel davranışlar sergileyebilme kapasitesiyle de yakından bağlantılıdır (Alagöz ve Balkır, 2025). Nitekim duygu düzenleme becerilerindeki yetersizliklerin, kişilerarası ilişkilerde güçlükler ve çeşitli psikolojik belirtilerle anlamlı biçimde ilişkili olabildiği bildirilmektedir (Kring & Werner, 2004).

Gruplar Arası Etkileşimlerde Duyguların İşlevi

Gruplar arası etkileşimler, farklı sosyal gruplar arasında gerçekleşen temas, karşılıklı değerlendirmeler ve ilişkiyel süreçler yoluyla şekillenmektedir. Bu etkileşimlerde ve süreçlerde bireyler yalnızca karşı grubun özelliklerini bilişsel olarak değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda bu değerlendirmelere eşlik eden duygusal tepkiler de geliştirmektedir. Özellikle belirsizlik ve öngörülemezliğin yüksek olduğu gruplar arası karşılaşmalarda duygusal tepkilerin yoğunlaşabileceği vurgulanmaktadır (Stephan & Stephan, 2000).

Gruplar arası temas kuramı, uygun koşullar altında kurulan temasın gruplar arası ilişkileri olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürmektedir (Allport, 1954; Pettigrew, 1998). Bununla birlikte, temasın olumlu sonuçlar doğurmasının yalnızca temasın varlığına indirgenemeyeceği; temasın gerçekleştiği bağlamın ve temas sırasında ortaya çıkan duygusal süreçlerin de belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Pettigrew & Tropp, 2006). Bu çerçevede gruplar arası temasın, gruplar arası tutumlar ve çokkültürlülüğe verilen destek ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bağcı & Çelebi, 2017). Dolayısıyla gruplar arası etkileşimlerde özellikle kaygı ve tehdit algısı gibi duyguların nasıl düzenlendiği, temasın sürdürülebilirliği ve dönüştürücü potansiyeli açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Stephan & Stephan, 2000).

Bu değerlendirmeler, gruplar arası etkileşimlerin doğası gereği duygusal bir niteliğe sahip olduğunu, bu nedenle etkileşimleri anlamının duyguların nasıl düzenlendiğini incelemeyi gerekli kıldığını göstermektedir.

Gruplar Arası Etkileşimlerde Duygu Düzenlemenin İşlevi

Gruplar arası bağlamda duygu düzenleme, bireyin karşı grupla etkileşim sırasında ortaya çıkan duygusal tepkilerini ele alma ve bu tepkilerle başa çıkma biçimini ifade etmektedir. Bu süreç, duyguların tümüyle bastırılmasından ziyade, etkileşim sırasında ortaya çıkan duygusal yaşantıların fark edilmesini ve etkileşimin devamını mümkün kılacak biçimde yönetilmesini kapsamaktadır (Gross, 2015).

Araştırmalar, bilişsel yeniden değerlendirmenin sosyal etkileşimlerde daha uyumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu, bireyin karşı grup davranışlarını daha esnek ve bağlamsal biçimde yorumlamasına katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Gross & John, 2003; Gross, 2015). Buna karşılık duygusal bastırma, kısa vadede “uyumlu görünme” izlenimi yaratabilse de, uzun vadede artan psikolojik yük ve kişilerarası mesafe ile ilişkili bulunmuştur (Gross & John, 2003). Alan yazın, gruplar arası etkileşimlerde kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin, bireyin karşı gruba yönelik algılarını ve tepkilerini farklı biçimlerde etkileyebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda duygu düzenleme, bireyin yalnızca içsel deneyimine değil, karşılıklı etkileşim sürecine eşlik eden duygusal tepkilerin nasıl ele alındığına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Pettigrew & Tropp, 2006). Bir diğer taraftan toplumsal bütünlüğün sürdürölmesi ve güncel güvenlik anlayışının ortaya çıkardığı çok boyutlu tehdit algılarının yönetilebilmesi, bireyler arası ilişkilerin niteliğini daha da önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda gruplar arasında anlamlı ve yapılandırılmış temas biçimlerinin, toplumsal kaygılar ve gruplar arası temasın niteliği arasındaki ilişkilere dikkat çekildiğı ifade edilmektedir (Öz et al., 2025). Bu

vurgu, duygu düzenlemenin gruplar arası süreçlerde yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de işlevsel bir “düzenleyici” role sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Duygu Düzenleme Stratejileri ve Etkileşim Dinamikleri

Gruplar arası süreçlerde kullanılan duygu düzenleme stratejileri, bireyin karşı grupta kurduğu etkileşim sırasında ortaya çıkan duygusal tepkilerin nasıl ele alındığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme, bireyin karşı grup davranışlarını doğrudan tehdit olarak yorumlamak yerine, durumsal ve bağlamsal etkenler çerçevesinde ele almasına imkân tanıyabilmektedir (Gross, 2015). Buna karşılık kaçınma ve bastırma gibi stratejiler, etkileşim sırasında yaşanan duyguların ifade edilme biçimini sınırlayarak temasın yüzeysel kalmasıyla ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle alan yazın, gruplar arası etkileşimlerde duyguların yok sayılmasından ziyade, fark edilerek ele alınmasının sürecin anlaşılması açısından önemli olduğuna işaret etmektedir (Campos et al., 2004).

Psikolojik Danışma ve Psikososyal Müdahaleler Açısından Çıkarımlar

Gruplar arası etkileşimlerde duygu düzenlemenin rolü, psikolojik danışma ve psikososyal müdahaleler açısından önemli uygulama alanları sunmaktadır. Alan yazında, gruplar arası önyargı ve ayrımcılığı azaltmaya yönelik müdahalelerin önemli bir çalışma alanı oluşturduğu ve bu çerçevede temas temelli yaklaşımların sık ele alındığı görülmektedir (Bağcı & Çelebi, 2017). Bu çalışmalar çerçevesinde, gruplar arası temasın olumlu sonuçlar üretebilmesinde yalnızca temasın varlığının değil, temasın niteliğinin ve temas sırasında ortaya çıkan duygusal süreçlerin de etkili olabildiği ifade edilmektedir (Pettigrew & Tropp, 2006). Bu doğrultuda, temas sürecinde yaşanan kaygı, tehdit algısı ve empati gibi duyguların tanınması ve düzenlenmesine odaklanılmasının, etkileşimin

niteliğini ve dönüştürücü potansiyelini güçlendirebileceği belirtilmektedir (Pettigrew & Tropp, 2006).

Bireysel düzeyde ise duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi, psikolojik danışma süreçlerinin temel odak alanlarından biri olarak ele alınmaktadır. Meta-analitik bulgular, işlevsel duygu düzenleme stratejileri kullanan bireylerin daha düşük depresif belirti ve kaygı düzeyleri bildirebildiğini; sosyal ilişkilerinde ise daha yüksek doyum yaşayabildiklerini göstermektedir (Aldao et al., 2010). Bu bulgular, psikolojik danışma hizmetleri ile eğitim ve toplumsal uyum odaklı psikososyal programlarda duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin, gruplar arası etkileşimlerde daha esnek, sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkilerin gelişimine katkı sunabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölümde incelenen alan yazın, gruplar arası süreçlerin yalnızca bilişsel değerlendirmelerle açıklanamayacağını, bu süreçlerin güçlü biçimde duygusal dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Fiske, 2002; Keltner & Gross, 1999). Gruplar arası etkileşimlerde belirleyici olan unsur, duyguların ortaya çıkmasından çok, bu duyguların nasıl düzenlendiğidir (Gross, 1998; Gross, 2015).

Araştırmalar, işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin savunmacı tepkileri azalttığını ve daha esnek, bağlamsal değerlendirmeleri desteklediğini, buna karşılık bastırma gibi stratejilerin etkileşimi yüzeysel hâle getirebildiğini göstermektedir (Gross & John, 2003; Pettigrew & Tropp, 2006). Ayrıca çatışma ve kimlik tehdidi bağlamlarında duygusal tepkilerin yoğunlaştığı, bu durumlarda duygu düzenleme becerilerinin etkileşimin sürekliliği açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır (Stephan & Stephan, 2000; Oğuz Taşbaşı, 2019).

Duygu düzenleme becerilerindeki yetersizliklerin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu, buna karşılık işlevsel düzenleme

stratejilerinin daha düşük kaygı ve daha yüksek ilişki doyumu ile bağlantılı olduğu bildirilmektedir (Kring & Werner, 2004; Aldao et al., 2010). Toplumsal düzeyde ise ön yargı ve olumsuz gruplar arası tutumların ciddi sosyal sorunlarla ilişkili olduğu, bu sorunların özellikle çok gruplu bağlamlarda daha görünür hâle geldiği belirtilmektedir (Beelmann & Heinemann, 2014; Paluck et al., 2021; Ekici, 2024).

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, gruplar arası etkileşimlerin anlaşılmasında duyguların varlığından ziyade bu duyguların nasıl ele alındığının ve düzenlendiğinin merkezi bir açıklayıcı çerçeve sunduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Alagöz, H., & Balkır, F. (2025). Duygu düzenleme ve kişiler arası iletişim. *Journal of Quranic Studies and Modern Science*, 6, 12.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Atalay, D., & Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 815-834.
- Bağcı S. Ç., & Çelebi, E. (2017). Gruplararası temas ve çatışma ile azınlıklara yönelik tutumlar ve çokkültürlülüğe destek arasındaki ilişkiler: Gruplararası tehdit ve kaygının aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (Özel Sayı), 3-18
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and

- adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10-24.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Ekici, H. (2024). Sporun gruplar arası ilişkileri iyileştirmedeki potansiyeli: Spor odaklı müdahale programları üzerine bir derleme. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 593-614.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy, D. (2024). *Çatışma çözüm tepkileri ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Fiske, S. T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 123-128.
- Folger, J. P., Poole, M. S., ve Stutman, R. K. (2020). *Çatışma yönetimi* (7. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect,

- relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi. *Cukurova University Faculty of Education Journal/Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. Evrim.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467–480. <https://doi.org/10.1080/026999399379140>
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359–385). Psychology Press.
- Leahy, R. L. (2007). Emotion and psychotherapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 353–357.
- Oğuz Taşbaş, E. (2019). Çatışma ve çatışma çözümü sürecinde duyguların rolü. *Muhakeme Dergisi*, 2(2), 8-18.
- Öz, M., Kanat, S., & Akçay, E. Y. (2025). Uluslararası düzensiz göç yönetimi ve gruplar arası temas: Yeni güvenlik anlayışı perspektifinden bir inceleme. *Hakkari Review*, 9(1-2), 2-18.
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., & Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual review of psychology*, 72(1), 533-560.

- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination* (pp. 23–45). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25-52.
- Utguoğlu, A. (2002). *Örgütlerde gruplararası çatışma ve çatışma-güç ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.

BÖLÜM 11

BİLİŞSEL ESNEKLİK VE PSİKOLOJİK ESNEKLİK KAVRAMLARININ KURAMSAL TEMELLERİ

YASEMİN ÇAKIR¹

Giriş

Psikoloji alanında bireyin stres, belirsizlik ve hızlı değişim içeren yaşam koşulları karşısında nasıl uyum sağladığı, uzun süredir temel araştırma konularından biri olmuştur. Özellikle çağdaş yaşamın karmaşık ve öngörülemez yapısı, bireylerin yalnızca zorlayıcı durumlara dayanabilme kapasitelerini değil, aynı zamanda değişen koşullara uyum sağlayabilme ve işlevsel tepkiler geliştirebilme becerilerini de ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda esneklik kavramı, bireyin psikolojik uyumunu açıklamada merkezi bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Bonanno, 2004). Güncel alan yazın, esnekliğin tek boyutlu bir özellikten ziyade bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerin etkileşimi içinde şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin çevresel taleplere yanıt verme biçimi, yalnızca dış koşullarla değil, bu koşulları nasıl algıladığı, yorumladığı ve içsel yaşantılarıyla nasıl bir ilişki

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Rektörlük, Kariyer Yönlendirme ve Bilgilendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID ID: 0000-0002-1940-4406.

kurduđuyla da yakından iliřkilidir. Bu nedenle psikolojik uyumun anlařılmasında, bireyin dűřűnce sűreçleri kadar bu dűřűncelerle kurduđu iliřkinin de dikkate alınması gerektiđi vurgulanmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

Bu çerçevede biliřsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramları, bireyin uyum kapasitesini açıklamada űne çıkan iki temel yapı olarak dikkat çekmektedir. Biliřsel esneklik, bireyin dűřűnce űrűntűlerini deđiřen kořullara gűre yeniden dűzenleyebilme ve alternatif biliřsel çűzűmler geliřtirebilme kapasitesine odaklanırken, psikolojik esneklik, bireyin zorlayıcı dűřűnce ve duygularla temas hűlindeyken bu yařantılardan kaçınmak yerine deđerleri dođrultusunda eylemde bulunabilme becerisini űn plana çıkarmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010; Hayes ve ark., 2006). Her iki kavram da bireyin iřlevselliđi ve ruh sađlıđı ile yakından iliřkili olmakla birlikte, farklı kuramsal geleneklere dayanmakta ve deđerim sűrecini farklı dűzeylerde ele almaktadır.

Alan yazında bu iki kavramın zaman zaman birbirinin yerine kullanıldıđı gűrűlmekle birlikte, bu durum kuramsal ayrımların belirsizleřmesine yol açaabilmektedir. Biliřsel esneklik daha çűk dűřűnce içeriđinin yeniden yapılandırılması ve biliřsel sűreçlerin esnekliđiyle iliřkiliyken (Dennis ve Vander Wal, 2010), psikolojik esneklik, bireyin içsel yařantılarla kurduđu bađlamsal iliřkinin dűnűřűműnű merkeze almaktadır. Bu ayrımların netleřtirilmesi, hem arařtırma bulgularının dođru yorumlanması hem de psikolojik danıřma ve psikoterapi uygulamalarında uygun műdahale çerçevelerinin belirlenmesi açaısından űnem tařımaktadır (Hayes ve ark., 2006; Kashdan ve Rottenberg, 2010). Dolayısıyla bu çalıřmanın amacı, biliřsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarını kuramsal temelleri dođrultusunda ele almak, bu kavramların benzerlik ve ayrıřma noktalarını ortaya koymak ve psikolojik iřlevselliđin anlařılmasına sundukları katkıları bűtűncűl bir bakıř açaısıyla tartıřmaktır. Bu kapsamda çalıřmanın, esneklik

kavramına ilişkin kavramsal netliğin artırılmasına ve psikolojik danışma alanındaki kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Bilişsel Esneklik Kavramı ve Kuramsal Temelleri

Bilişsel esneklik, bireyin düşünce süreçlerini yeni durumlara göre uyarlayabilme, farklı bakış açılarını değerlendirebilme ve alternatif bilişsel çözümler üretebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995; Silver et al., 2004). Bu kavram, temelde bireyin zihinsel süreçlerindeki katılığın azalmasını ve bilişsel uyarlanabilirliğin artmasını ifade etmektedir. Bilişsel esneklik bireyin sürekli değişen çevresel koşullara uyum sağlamasında ve hedefe yönelik davranışlarını sürdürebilmesinde işlevsel bir rol üstlenmektedir (Gabrys ve ark., 2018; İmroğlu, Demir ve Murat, 2021). Buna ek olarak bilişsel esneklik, bireyin kişilerarası etkileşimlerinde esnek ve uyumlu tepkiler geliştirebilmesini, problemleri ele alış biçimini çeşitlendirebilmesini ve olaylara tek yönlü değil çok boyutlu bir bakış açısıyla yaklaşabilmesini destekleyen önemli bir özellik olarak ele alınmaktadır (Buğa ve ark., 2018). Bilişsel esneklik, algısal süreçler, bellek işleyişi ve davranışsal düzenleme arasında eşgüdüm gerektiren karmaşık bir bilişsel kapasiteyi ifade etmektedir. Bu kapasitenin, planlama, örgütlenme ve üst düzey problem çözme becerilerine kıyasla gelişimsel süreçte daha erken dönemlerde biçimlendiği ve görece erken olgunlaşan bir yapı olduğu belirtilmektedir (Güler, 2009). Bilişsel esneklik düzeyi gelişmiş olan bireyler, çevresel değişimlere daha hızlı uyum sağlayabilmekte ve bu uyum sayesinde karşılaştıkları zorluklarla daha işlevsel biçimde başa çıkabilmektedir (Güzeltepe ve Kolburan, 2018).

Bireyin düşünce yapıları, yaşamı boyunca edindiği deneyimler ve sosyal etkileşimler doğrultusunda biçimlenmektedir. Bununla birlikte bazı durumlarda bu deneyimler, esnekliğin sınırlı

olduğu, genelleyici ve işlevselliği düşük bilişsel kalıpların oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu tür bilişsel kalıplar devreye girdiğinde, olumsuz içerikli otomatik düşünceler ve bu düşüncelerle bağlantılı duygusal tepkiler ortaya çıkabilmektedir. Olayları nedensel bir çerçevede değerlendiremeyen bireylerde ise mevcut yaşantıların çarpıtılmış biçimde algılanması, geleceğe ilişkin karamsar beklentilerin güçlenmesi ya da geçmiş yaşantıların olumsuz yönleriyle zihinde yeniden canlanması söz konusu olabilmektedir (Cormier ve Cormier, 1997; Akt. Bilgin, 2017). Bilişsel modele göre, psikopatolojilerin ortak zemininde bireyin duygusal durumu ve davranışlarını yönlendiren, gerçekliği çarpıtan ya da işlevselliği sınırlayan düşünce örüntüleri yer almaktadır. Bu düşünce örüntüleri, bireyin yaşantıları algılama ve anlamlandırma biçimini etkileyerek ruhsal belirtilerin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Beck, 1995). Bireyin bilişlerini değişen koşullara göre uyarlayamadığı, başka bir ifadeyle bilişsel esnekliğin sınırlı olduğu durumların psikopatolojik süreçlerle ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bilişsel katılığın baskın olduğu bu örüntülerde, bireyin yaşantılarını tek yönlü ve değişime kapalı biçimde değerlendirmesi, özellikle duygudurum bozukluklarıyla ilişkilendirilmektedir. Alan yazında bilişsel esneklik düzeyinin düşük olmasının, depresif belirtilerin ortaya çıkışı ve sürdürülmesinde etkili bir bilişsel zemin oluşturabildiği ifade edilmektedir (Teasdale et al., 2001; Deveney & Deldin, 2006).

Bilişsel esneklik kavramı, bilişsel psikoloji alanında gelişmiş olup, bilişsel davranışçı yaklaşımlar tarafından psikolojik işlevselliğin anlaşılmasında ve bilişsel süreçlerin ele alınmasında sıklıkla başvurulmuş bir yapı hâline gelmiştir (Beck, 1979; Dennis & Vander Wal, 2010; Aslan ve Türk, 2022). Bilişsel esnekliğin kuramsal temelleri büyük ölçüde bilişsel psikoloji ve bilişsel davranışçı kuramlar içerisinde şekillenmiştir. Bilişsel yaklaşımlar, bireyin psikolojik yaşantılarının olayların kendisinden çok bu

olaylara yüklenen anlamlarla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Beck, 1979). Bu bağlamda katı, genelleyici ve işlevsiz düşünce örüntülerinin psikolojik zorlanmaları artırdığı; buna karşılık esnek düşünce biçimlerinin uyumu desteklediği kabul edilmektedir.

Alan yazında bilişsel esneklik, problem çözme becerileri, belirsizliğe tolerans ve stresle başa çıkma süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010). Buğa ve ark., (2018) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan genç yetişkinlerin, karşılaştıkları problem durumlarını çözülebilir olarak algılama ve bu problemlere yönelik rasyonel çözüm yolları geliştirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bilişsel esneklik, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri güçlükleri daha etkili biçimde ele almalarına olanak tanımakta, buna bağlı olarak stres, kaygı ve öfke gibi ruh sağlığını olumsuz etkileyebilecek yaşantılarla baş etme süreçlerinde koruyucu bir işlev üstlenebilmektedir (Buğa ve ark., 2018). Bu çerçevede bilişsel esnekliğin, psikolojik uyumu destekleyen önemli bir beceri alanı olduğu söylenebilir.

Psikolojik Esneklik Kavramı ve Kuramsal Temelleri

Üçüncü dalga terapiler, ruh sağlığı alanında bireyler arasındaki deneyimsel ve işlevsel farklılıkları daha kapsamlı biçimde açıklayabilmek amacıyla, farkındalık, kabul ve bağlamsal süreçleri merkeze alan yeni psikolojik yapılar önermektedir (Demiray et al., 2025). Bu yaklaşımlar içinde yer alan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), psikolojik esnekliği temel değişim mekanizması olarak ele almakta ve bireyin içsel yaşantılarıyla kurduğu ilişkinin niteliğine odaklanmaktadır. Psikolojik esneklik kavramı, belirtildiği üzere ACT kapsamında geliştirilmiş olup, bireyin zorlayıcı düşünce ve duygularla temas hâlindeyken bu yaşantılardan kaçınmak yerine, kişisel değerleri doğrultusunda anlamlı eylemler sürdürebilme kapasitesini ifade etmektedir (Hayes

et al., 2006). Psikolojik esneklik, bireyin değişen çevresel ve içsel koşullara uyum sağlayarak, farkındalık temelli ve kişisel değerleriyle uyumlu kararlar alabilmesini destekleyen temel bir psikolojik kapasite olarak tanımlanmaktadır (Hayes et al., 2006; Vangölü & Tanhan, 2025; Çakır, 2025).

ACT'nin ayırt edici yönlerinden biri, bilişsel yeniden yapılandırma yaklaşımlarından farklı olarak düşüncelerin içeriğini değiştirmeyi değil, bireyin bu düşüncelerle kurduğu bağlamsal ilişkiyi dönüştürmeyi hedeflemesidir. Bu yaklaşımın kuramsal temeli, dil ve bilişin işleyişini açıklayan İlişkisel Çerçeve Kuramı'na dayanmaktadır. İlişkisel Çerçeve Kuramı'na göre bireyler, düşüncelerini mutlak gerçekler olarak değil, öğrenilmiş sözel ilişkiler ağı içinde deneyimlemektedir (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001). Bu kuramsal çerçeve, bireyin düşüncelerle aşırı özdeşleşmesinin psikolojik katılığı artırabileceğini ve işlevsel olmayan davranış örüntülerini sürdürebileceğini ileri sürmektedir. Bu noktada ACT kapsamında kullanılan bilişsel ayrışma teknikleri, bireyin düşüncelerini mesafeli ve bağlamsal bir bakışla gözlemlemesini sağlayarak, düşünce içeriğine odaklanmak yerine yaşam değerleri doğrultusunda nasıl eylemde bulunacağına yönelmesini desteklemektedir (Deacon et al., 2011; Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Bu yaklaşım, bireyin içsel yaşantılarla kurduğu ilişkinin dönüşümünü merkeze alarak psikolojik esnekliği temel değişim mekanizması hâline getirmektedir

Psikolojik esnekliğin sınırlı olduğu durumlarda, bireyin stresli yaşam olayları karşısında daha kırılgan bir yapı sergileyebildiği ve bu kırılganlığın çeşitli ruhsal bozuklukların ortaya çıkma olasılığını artıran bir zemin oluşturabildiği belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Buna karşılık psikolojik esnekliğin gelişmiş olması, bireyin zorlayıcı içsel yaşantılarla temas hâlindeyken işlevselliğini sürdürebilmesini ve ruh sağlığını koruyucu bir rol üstlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu

bağlamda psikolojik esneklik, deneyimsel kaçınmanın azalması ve değer temelli eylemin artmasıyla ilişkili temel bir düzenleyici kapasite olarak değerlendirilmektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011). Araştırmalar, psikolojik esnekliğin ruh sağlığı göstergeleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu, özellikle kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin azalmasında koruyucu bir işlev üstlendiğini göstermektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Bu çerçevede psikolojik esneklik, bireyin yaşamında karşılaştığı stres ve baskı yaratan durumlarla daha etkili biçimde başa çıkmasını destekleyen ve psikolojik uyumu güçlendiren temel bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Esnekliğin Karşılaştırılması

Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik, bireyin değişen koşullara uyum sağlama kapasitesini açıklamada ortak bir kuramsal zemine sahip olmakla birlikte, odaklandıkları değişim mekanizmaları açısından belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin düşünce süreçlerini yeniden yapılandırabilme, alternatif bilişsel yorumlar geliştirebilme ve katı düşünce örüntülerini esnetebilme kapasitesini ön plana çıkarırken, psikolojik esneklik, bireyin düşünce ve duyguların içeriğinden bağımsız olarak bu yaşantılarla kurduğu ilişkinin işlevselliğini merkeze almaktadır (Dennis & Vander Wal, 2010; Hayes et al., 2006). Bu ayrım, iki kavramın psikolojik müdahalelerde üstlendikleri rolleri de farklılaştırmaktadır. Bilişsel esneklik, özellikle bilişsel yeniden yapılandırma süreçleri yoluyla işlevsel olmayan düşünce içeriklerinin değiştirilmesini hedefleyen yaklaşımlar için temel bir beceri alanı sunmaktadır. Buna karşılık psikolojik esneklik, düşüncelerin doğruluğunu ya da yanlışlığını tartışmaktan ziyade, bireyin bu düşüncelerle özdeşleşme düzeyini azaltmayı ve değerleri doğrultusunda eylemde bulunabilmesini desteklemeyi amaçlamaktadır. Psikolojik esneklik, düşünce içeriği yerine bağlam ve işlev kavramlarını ön plana çıkarmaktadır (Hayes, Strosahl &

Wilson, 2011). Psikolojik esnekliğin gelişimi bilişsel esnekliği zorunlu bir ön koşul olarak gerektirmemekte ancak bilişsel esneklik psikolojik esnekliğin oluşum süreciyle ilişkili ve destekleyici bir bilişsel özellik olarak ele alınmaktadır (Whiting et al., 2017).

Kavramsal düzeyde ifade edildiğinde bilişsel esneklik, bireyin “ne düşündüğü” ve bu düşünceleri nasıl yeniden yapılandığı ile ilişkiliyken, psikolojik esneklik, bireyin “düşüncelerine nasıl tepki verdiği” ve bu düşüncelerle nasıl bir ilişki kurduğu ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla bilişsel esneklik, düşünce üretim ve değerlendirme süreçlerine odaklanan bir yapı sunarken, psikolojik esneklik, bireyin içsel yaşantılarıyla temas hâlindeyken işlevsel davranışlar sergileyebilme kapasitesini açıklamaktadır (Hayes et al., 2006; Kashdan & Rottenberg, 2010). Bu doğrultuda bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının kuramsal kökenleri, odaklandıkları değişim mekanizmaları ve psikolojik uyumu açıklama biçimleri arasındaki farklılıklar tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Esnekliğin Temel Farkları

Boyut	Bilişsel Esneklik	Psikolojik Esneklik
Kuramsal Temel	BDT	ACT
Odak Noktası	Düşünce içeriği	Düşüncelerle ilişki
Temel Soru	Ne düşünüyorum?	Düşüncelerimle nasıl bir ilişki kuruyorum?
Değişim Yaklaşımı	Düşünceleri yeniden yapılandırma	Kabul, bilişsel ayrışma, değer odaklı eylem
Düşüncelerin Rolü	Değiştirilmesi gereken içerikler	Geçici zihinsel olaylar
Uyum Anlayışı	Esnek düşünme ile uyum	Değerlerle uyumlu eylem

Kaynaklar: Beck, 1979; Hayes et al., 2006; Dennis & Vander Wal, 2010; Kashdan & Rottenberg, 2010; Whiting et al., 2017

Tablo 1’de sunulan karşılaştırma, esnekliğin yalnızca bilişsel içerik düzeyinde değil, bireyin içsel yaşantılarıyla kurduğu

bağlamsal ilişki düzeyinde de ele alındığını göstermektedir. Bu doğrultuda alan yazında psikolojik esnekliğin, yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmayan, bireyin içsel yaşantıları, değerleri ve davranışsal yönelimlerini kapsayan daha bütüncül ve düzenleyici bir yapı sunduğu vurgulanmaktadır (Aslan ve Türk, 2022).

Sonuç

Bu çalışma, bilişsel esneklik ile psikolojik esnekliğin psikolojik uyumu açıklamada birbirine yakın görünen ancak kuramsal olarak farklı düzlemlerde konumlanan iki yapı olduğunu göstermektedir. Bilişsel esneklik, bireyin düşünsel alternatifler üretebilmesi ve bilişsel katılığı azaltabilmesi üzerinden açıklanırken (Martin ve Rubin, 1995; Dennis ve Vander Wal, 2010), psikolojik esneklik; zorlayıcı içsel yaşantılar sürerken dahi bağlamsal farkındalık, kabul ve değer odaklı eylem süreçleriyle işlevselliğin korunmasına odaklanmaktadır (Hayes ve ark., 2006; Kashdan & Rottenberg, 2010). Bu çerçevede bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının kavramsal ayrımın netleştirilmesi, hem ölçme-değerlendirme süreçlerinde hem de müdahale planlamasında önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aslan, Ş., & Turk, F. (2022). Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 119-130.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond* (N. Hisli Şahin, Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.

Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.

Çakır, Y. (2025). Değer odaklı yaşamda psikolojik esnekliğin rolü: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) perspektifinden kuramsal bir inceleme. In *Proceedings of the 14th International New York Academic Research Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences* (December 12–14, 2025, New York, USA).

Deacon, B. J., Fawzy, T. I., Lickel, J. J., & Wolitzky-Taylor, K. B. (2011). Cognitive defusion versus cognitive restructuring in the treatment of negative self-referential thoughts: An investigation of process and outcome. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(3), 218.

Demiray, M., Aslan, B., Akmeşe, E. E. B., & Zörer, P. B. (2025). Üçüncü dalga psikoterapi perspektifinden bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş: Psikolojik esneklik ve öz şefkatin aracı rolü. *The Journal of Academic Social Science*, (168), 146–167.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

Deveney, C. M., & Deldin, P. J. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. *Emotion*, 6(3), 429-437.

Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19.

Güler, A. S. (2009). Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılık (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Güzeltepe, S., & Kolburan, Ş. G. (2018). Kamu personelinin bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik sözleşme rolleri açısından incelenmesi [Examining public employees' levels of cognitive flexibility in terms of psychological contract roles]. *Biruni Dergi*, 1, 1-22.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change. Guilford press.

İmiroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.

Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A., & Beversdorf, D. Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive and behavioral neurology*, 17(2), 93-97.

Teasdale, J. D., Scott, J., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., & Paykel, E. S. (2001). How does cognitive therapy prevent

relapse in residual depression? Evidence from a controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(3), 347.

Vangölü, M. S., & Tanhan, F. (2025). Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin psikolojik esneklik, psikolojik sağlamlık ve depresif belirti düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 1447-1466.

Whiting, D. L., Deane, F. P., Simpson, G. K., McLeod, H. J., & Ciarrochi, J. (2017). Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review. *Neuropsychological rehabilitation*, 27(2), 263-299.

BÖLÜM 12

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ

1. ABDULLAH ARKAN¹

Giriş

Her birey; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim ise, gelişim özellikleri “normal” olarak tanımlanan ölçütlerden farklı seyreden bireyler için de tartışmasız biçimde temel bir insan hakkıdır. Ancak “normal” kavramı, hem tanımı hem de ölçütleri bakımından alanyazında kavramsal düzeyde tartışılmaya devam eden bir olgu olmayı sürdürmektedir. Nitekim Sezgin (2013), normalin tanımı, ölçüsü ve çeşitliliğinin kesin sınırlarla belirlenmesinin güçlüğüne dikkat çekmektedir. Evrensel ve kapsayıcı bir “normal” tanımının yapılması bu nedenle oldukça zordur.

Normalin ölçütünü belirlemeye yönelik olarak kullanılan istatistik normallik, ideal normallik ve fonksiyonel normallik yaklaşımlarının, bireylerin sıhhatliliğini ya da gelişim özelliklerini açıklamada tek başına yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, normal dağılım eğrisi temel alınarak kullanılan anormal (eğrinin altında kalan bireyler) ve paranormal (eğrinin üstünde kalan bireyler) kavramları; normal altı ve normal üstü gelişim düzeylerinin daha açık biçimde ayırt edilmesine olanak tanımaktadır. Böylece

¹ Okul Müdürü - Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0000-8598-2290
--275--

zihinsel yetersizlik durumu ile üstün zekâlılık durumunun daha doğru ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi mümkün olmakta, kavramsal yanlış anlaşılmaların da önüne geçilebilmektedir.

Her çocuk; fiziki yapı, işlevsellik, öğrenme özellikleri ve öğrenme hızı ile duygusal gelişim açısından kendine özgü özellikler taşımaktadır. Bu bireysel farklılıklar belirli sınırlar içerisinde kaldığında öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmekte; ancak farklılıkların düzeyi arttıkça sunulan genel eğitim uygulamaları yetersiz kalmakta ve daha kapsamlı, bireyselleştirilmiş özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Genel eğitim hizmetlerinden yararlanan ve “normal” olarak nitelendirilen bireyler için ortak bir eğitim tanımı ve uygulama çerçevesi bulunurken, gelişimsel açıdan anlamlı farklılıklar gösteren bireyler için eğitimin kapsamı ve niteliği farklı biçimde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda özel eğitim, Güven (2015) tarafından özel gereksinimi olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları temel alınarak yürütülen eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır. Canöz (2011) ise özel eğitimi, ortalama öğrenci özelliklerinden belirgin düzeyde ayrılan bireyler için bireysel olarak planlanan ve bireyin bağımsız yaşam becerilerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan tüm eğitim-öğretim hizmetleri olarak ifade etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018a) ise özel eğitim; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşan bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla, özel olarak geliştirilmiş eğitim programları, yetiştirilmiş uzmanlar ve uygun eğitim ortamları aracılığıyla sürdürülen eğitim süreci olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018a), özel eğitimin amacı; Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yeterlilikleri, eğitsel gereksinimleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim uygulamaları; bireylerin akademik, sosyal, duygusal ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi, onları bir üst öğrenim kademesine, iş yaşamına ve aktif toplumsal yaşama hazırlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bireylerin öz bakım, iletişim, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, özel eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır.

Alanyazında da özel eğitimin amaçlarına ilişkin benzer vurgular bulunmaktadır. Akçamete ve ark., (2012), özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için nihai hedefin, toplumsal yaşama bir başkasına bağımlı olmadan katılım sağlamak olduğunu belirtmekte; bu sürecin ancak bireyin gereksinimlerine uygun politikaların geliştirilmesi ve nitelikli, erişilebilir eğitim olanaklarının sunulmasıyla mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda özel eğitim, bireyin yalnızca akademik başarıya ulaşmasını değil, aynı zamanda sosyal rollerini yerine getirebilen, üretken ve topluma katkı sağlayan bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesini amaçlamaktadır.

Cavkaytar (2000) ise özel eğitimin temel amacını; bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazanmalarını, kendi kendilerine yeterli hâle gelmelerini ve toplumla bütünleşmelerini sağlamak olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, özel eğitimin yalnızca okul süreciyle sınırlı olmadığını, bireyin yaşam boyu gelişimini destekleyen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla özel eğitimin amaçları; bireysel farklılıkları gözetken, hak temelli ve kapsayıcı bir anlayış çerçevesinde, bireyin yaşam kalitesini artırmaya ve toplumsal

katılımını güçlendirmeye yönelik bütüncül bir yapı içerisinde değerlendirilmektedir.

Özel Eğitimin Amaçlarını Destekleyen Temel Yaklaşımlar

Özel eğitimin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, belirli ilke ve yaklaşımlar çerçevesinde yapılandırılmış bir eğitim sürecinin uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim; bireysel farklılıklara duyarlı olma, erken müdahale, süreklilik, iş birliği ve bireyselleştirme gibi temel ilkeler üzerine inşa edilmektedir. Bu ilkeler, bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını destekleyerek özel eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu amaçlara ulaşmada öne çıkan yaklaşımlardan biri kapsayıcı eğitim anlayışıdır. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte, ayrımcılıktan uzak ve destekleyici eğitim ortamlarında eğitim almalarını esas almaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik gelişimlerini değil; sosyal etkileşim, aidiyet duygusu ve toplumsal katılım becerilerini de güçlendirmeyi hedeflemektedir. Böylece özel eğitimin temel amaçları arasında yer alan toplumsal bütünleşme ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi desteklenmektedir.

Özel eğitimin amaçlarının somut ve etkili biçimde hayata geçirilmesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ise temel bir araç olarak değerlendirilmektedir. BEP'ler, bireyin mevcut performans düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan, ölçülebilir hedefler içeren ve düzenli olarak değerlendirilen eğitim planlarıdır. Bu programlar sayesinde bireyin güçlü yönleri desteklenmekte, gelişime açık alanları için uygun öğretim stratejileri belirlenmekte ve bireyin bağımsız yaşam becerileri sistematik biçimde geliştirilmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda; özel eğitimin amaçları; temel ilkeler, kapsayıcı eğitim anlayışı ve bireyselleştirilmiş eğitim

programları ile bütüncül bir yapı içerisinde ele alındığında anlam kazanmaktadır. Bu yapı, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını, yaşam kalitelerinin artırılmasını ve toplumsal yaşama etkin katılımlarını sağlamayı amaçlayan sürdürülebilir bir eğitim anlayışını ortaya koymaktadır.

Özel Eğitimin İlkeleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimin ilkeleri; Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimini, eğitim sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarını ve toplumsal yaşama etkin katılımlarını sağlamayı esas alacak biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2018a). Bu ilkeler, özel eğitim uygulamalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

Bu doğrultuda özel eğitimin temel ilkeleri aşağıda açıklanmaktadır:

a. Bireysel farklılıkların gözetilmesi:

Özel eğitim hizmetleri; bireylerin bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmakta ve sunulmaktadır. Bu ilke, her bireyin öğrenme biçimi, hızı ve kapasitesinin farklı olduğu anlayışına dayanmaktadır.

b. İlgî, istek ve yeteneklere uygun eğitim:

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması esastır. Bu yaklaşım, bireyin güçlü yönlerini destekleyerek motivasyonunu artırmayı ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmeyi amaçlamaktadır.

c. Erken müdahale:

Özel eğitim hizmetlerine mümkün olan en erken dönemde başlanması, bireyin gelişim potansiyelinin en üst düzeyde desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Erken müdahale, gelişimsel gecikmelerin ilerlemesini önlemekte ve bireyin bağımsız yaşam becerilerinin kazanımını kolaylaştırmaktadır.

d. Toplum temelli ve kapsayıcı yaklaşım:

Özel eğitim hizmetleri; bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğunca ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sürecini destekleyecek biçimde planlanıp yürütülmektedir. Bu ilke, bireylerin toplumsal yaşama katılımını ve sosyal bütünleşmesini temel almaktadır.

e. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına öncelik verilmesi:

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde gerekli uyarlamalar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik tanınmaktadır. Bu uygulamalar, eşit eğitim fırsatlarının sağlanması ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

f. Kurumlar arası iş birliği:

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması esastır. Bu iş birliği; eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve istihdam alanlarını kapsayacak şekilde çok yönlü bir destek sunulmasını amaçlamaktadır.

g. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinin bireyselleştirilerek uygulanması temel bir ilkedir. BEP'ler, bireyin mevcut performans düzeyine uygun hedefler belirleyerek sistematik ve ölçülebilir bir eğitim süreci sunmaktadır.

h. Aile katılımı:

Ailelerin, özel eğitim sürecinin tüm aşamalarına aktif biçimde katılmaları sağlanmaktadır. Aile katılımı, bireyin eğitim sürecinin sürekliliğini desteklemekte ve okul–aile iş birliğini güçlendirmektedir.

i. Bilimsel ve toplumsal iş birliği:

Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ile özel eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması esas alınmaktadır. Bu ilke, özel eğitimin bilimsel temellere dayandırılmasını ve uygulamaların sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

Sonuç olarak, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan bu ilkeler; özel eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan temel yapı taşları olarak değerlendirilmektedir. Bireysel farklılıkları merkeze alan, kapsayıcı ve iş birliğine dayalı bu yaklaşım, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmalarını ve yaşam kalitelerinin artırılmasını hedeflemektedir. (MEB, 2018a).

Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, özel eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan kapsayıcılık anlayışının eğitim ortamlarına yansıtılmasını amaçlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gerekli destek hizmetleri sağlanarak akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim almalarını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik gelişimlerini değil; sosyal etkileşim, iletişim becerileri ve toplumsal uyumlarını da desteklemeyi hedeflemektedir.

Friend ve Bursuck (2015), kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi için öğretim programlarında uyarlamalar yapılmasının, destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasının ve öğretmenler arası iş

birliğinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Salend (2011), kaynaştırma ortamlarının, özel gereksinimli bireylerin kendilerini eğitim ortamının doğal bir parçası olarak hissetmelerine katkı sağladığını ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini belirtmektedir.

Bütünleştirme uygulamaları ise kaynaştırmanın daha sistematik ve planlı biçimde yürütölmesini ifade etmekte; öğrencinin eğitsel performansı doğrultusunda öğretim ortamı, materyaller ve değerlendirme süreçlerinde düzenlemeler yapılmasını içermektedir. Bu bağlamda bütünleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ortamlarından dışlanmadan, bireysel gereksinimlerine uygun desteklerle öğrenme sürecine katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmalar, nitelikli biçimde uygulanan kaynaştırma ve bütünleştirme modellerinin hem özel gereksinimli bireyler hem de akranları üzerinde olumlu sosyal ve akademik etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Avramidis & Norwich, 2002).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) Özel Eğitimdeki Rolü ve Önemi

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel gereksinimlerinin sistematik biçimde karşılanmasında temel bir araçtır. BEP, bireyin mevcut performans düzeyi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan; kısa ve uzun dönemli hedefleri içeren yazılı bir eğitim planı olarak tanımlanmaktadır.

Bateman ve Herr (2019), BEP'in özel eğitimde yalnızca bir belge değil, aynı zamanda bireyin eğitim sürecini yönlendiren dinamik bir rehber olduğunu belirtmektedir. BEP süreci; öğretmenler, aileler, uzmanlar ve gerektiğinde öğrencinin kendisinin katılımıyla yürütölün iş birliğine dayalı bir yapı sunmaktadır. Bu yönüyle BEP, bireyin eğitim sürecinin sürekliliğini ve tutarlılığını sağlamaktadır.

Alanyazında BEP'in etkili biçimde uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, bağımsız yaşam becerilerini desteklediği ve öz güven gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Heward ve ark., 2017). Ayrıca BEP'ler aracılığıyla öğretim hedeflerinin ölçülebilir ve gözlenebilir biçimde belirlenmesi, eğitim sürecinin düzenli olarak değerlendirilmesine ve gerektiğinde güncellenmesine olanak tanımaktadır. BEP, özel eğitimin bireyselleştirme ilkesinin somut bir yansıması olarak, özel gereksinimi olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını destekleyen vazgeçilmez bir yapı taşı oluşturmaktadır.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM

Türkiye'de özel eğitim alanındaki tüm uygulamalar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde faaliyet gösteren Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülmektedir. Bu uygulamalar, alan uzmanlarının katkılarıyla MEB tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği temel alınarak planlanmakta ve uygulanmaktadır. Özellikle Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı sorumluluğunda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla yürütülen eğitim uygulamalarına ilişkin usul ve esaslar belirlenmekte; bu doğrultuda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, destek hizmetlerinin sunulması ve izleme-değerlendirme süreçleri yürütülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018a), özel eğitime gereksinimi olan bireyler tanılarına göre çeşitli gruplar altında sınıflandırılmıştır. Buna göre özel eğitim kapsamındaki bireyler;

- Ağır, orta ve hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler;

- Hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler;

- Görme, işitme ve bedensel yetersizliği olan bireyler ile
- Özel yetenekli bireyler olarak gruplandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, bireylerin eğitsel ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının ve destek hizmetlerinin belirlenmesi açısından yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

Türkiye’de özel eğitim öğrencileri için düzenlenen eğitim ortamları; özel eğitim okulları, genel eğitim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıfları ve genel eğitim okullarındaki normal sınıflarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sunulan eğitim ortamları olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar & Uzuner, 2004a; MEB, 2010b). Bu yapı, özel eğitimin kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda farklı düzeylerde uygulanmasına olanak tanımaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yürütülmektedir. Bu kurullar, bireyin gelişim özelliklerini, performans düzeyini ve eğitsel ihtiyaçlarını çok yönlü olarak değerlendirerek uygun eğitim ortamı ve destek hizmetlerine karar vermektedir. Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında, MEB tarafından hazırlanmış özel eğitim programlarının uygulanması esas olup, bu programlar kapsamında her öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması temel bir ilke olarak benimsenmektedir. BEP’ler, öğrencinin bireysel performansına dayalı hedefler belirlenmesini ve eğitim sürecinin sistematik biçimde izlenmesini sağlamaktadır.

Türkiye’de özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemeler incelendiğinde, mevzuat altyapısının büyük ölçüde kapsamlı ve bütüncül bir şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Ancak Diken ve Batu’nun (2013) da vurguladığı üzere, yasal düzenlemelerin uygulamaya etkili biçimde

yansıtılabilmesi için uygulama basamaklarının güçlendirilmesine, öğretmen yeterliklerinin desteklenmesine ve denetim mekanizmalarının daha etkin işletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, özel eğitimin yalnızca yasal metinler düzeyinde değil, uygulama boyutunda da sürekli olarak geliştirilmesi gereken dinamik bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de özel eğitim sistemi; mevzuat, kurumlar ve programlar açısından güçlü bir yapıya sahip olmakla birlikte, nitelikli insan kaynağı, uygulama kalitesi ve izleme-değerlendirme süreçlerinin güçlendirilmesi yoluyla daha etkili ve sürdürülebilir hâle getirilebilir. Bu doğrultuda, özel eğitimin amaç ve ilkeleriyle uyumlu uygulamaların yaygınlaştırılması, kapsayıcı eğitim anlayışının güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ROLÜ VE YETERLİKLERİ (TÜRKİYE BAĞLAMİ)

Özel eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve yasal düzenlemelerin etkili biçimde uygulanabilmesi, büyük ölçüde özel eğitim öğretmenlerinin mesleki rol ve yeterlikleriyle ilişkilidir. Türkiye’de özel eğitim öğretmenleri; özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını belirleme, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini planlama ve uygulama, ailelerle iş birliği kurma ve çok disiplinli ekiplerle koordinasyon sağlama gibi çok yönlü sorumluluklar üstlenmektedir.

Akçamete (2010), özel eğitim öğretmenlerinin temel rolünü, bireyin eğitsel performansını doğru biçimde değerlendirmek ve bu doğrultuda uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenmektedir. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleriyle iş

birliği içinde çalışmaları ve ğretim sürecine yönelik uyarlamalar geliştirmeleri büyük önem taşıtmaktadır.

Türkiye bağlamında özel eğitim öğretmenlerinden beklenen yeterlikler; alan bilgisi, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi, lme ve değerlendirme, BEP hazırlama ve uygulama becerileri ile iletişim ve iş birliği becerilerini kapsamaktadır. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004b), etkili özel eğitim ğretmenlerinin bireysel farklılıklara duyarlı, esnek ğretim stratejileri kullanabilen ve öğrencinin güçlü yönlerini temel alan bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından ğretmen yeterlikleri ayrı bir önem taşıtmaktadır. Diken (2012), Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan gllklerin önemli bir bölümünün öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durum, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin zel gereksinim türleri, davranış yönetimi, ğretim uyarlamaları ve destek eğitim hizmetleri konusunda sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

BEP sürecinde özel eğitim öğretmenleri merkezi bir rol üstlenmektedir. Kargın (2007), BEP’in etkili biçimde hazırlanıp uygulanabilmesi için öğretmenin öğrenciyi çok yönlü tanınması, aile ve uzmanlarla iş birliği içinde çalışması ve ğretim sürecini düzenli olarak değerlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreç, öğretmenin yalnızca akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimi de destekleyen bütüncül bir bakış açısına sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de özel eğitim ğretmenlerinin rolü, yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı olmayıp; aile, okul ve toplum arasında köprü kuran, çok disiplinli ekip çalışmasını yönlendiren ve kapsayıcı eğitim

anlayışını hayata geçiren bir yapıdadır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi, özel eğitimin niteliğinin artırılmasında kilit bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Özel Eğitimde Okul Yöneticiliği

Özel gereksinime sahip çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamaları, büyük ölçüde nitelikli eğitim olanaklarına erişmeleriyle mümkün olmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde bu sürecin temel yürütüldüğü ortamlar ise okullardır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı okullarda, öncelikle okul yöneticilerinin bu öğrencilerin gelişim özellikleri, eğitsel ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Etkili ve kapsayıcı bir okul ortamının oluşturulabilmesi için uygun fiziksel düzenlemelerin yapılması, destek hizmetlerinin planlanması ve eğitim ortamlarının erişilebilir hâle getirilmesi okul yöneticilerinin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda okul yöneticileri, okulun etkililiğinin artırılması, verimliliğin en üst düzeye çıkarılması ve akademik başarının geliştirilmesinde kilit bir role sahiptir. Okul yöneticisinin sahip olduğu bilgi birikimi ve yönetsel beceriler; okulun vizyonunun belirlenmesi, geleceğe yönelik hedeflerin planlanması ve gelişimi destekleyici etkinliklerin hayata geçirilmesinde belirleyici olmaktadır. Okuldaki tüm gelişim çabalarının yönlendirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması, büyük ölçüde yöneticinin liderlik kapasitesine bağlıdır (Balcı, 2013; Garies & Tschannen-Moran, 2005).

Ersan'a (1994) göre başarılı bir yöneticinin, öncelikle örgütün amaçlarını açık biçimde bilmesi, bu amaçlarla tutarlı davranışlar sergilemesi ve örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için bilinçli çaba göstermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra yöneticinin, örgüt bünyesindeki bireylerin görev ve sorumluluklarını bilmesi, onların

mevcut potansiyellerini doğru biçimde değerlendirmesi ve bu doğrultuda yönlendirme yapabilmesi önemlidir. Etkili iletişim kurabilen, insan ilişkilerini olumlu biçimde düzenleyebilen ve yetkilerini doğru zamanda ve uygun şekilde kullanabilen yöneticilerin, örgütsel başarıyı artırmada daha etkili oldukları ifade edilmektedir (Ersan, 1994).

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar, yönetim sürecinin temelinde insan unsurunun yer aldığını ortaya koymaktadır. Açıkgoz (1994), eğitim ve yönetim kavramlarının merkezinde insanla çalışma sürecinin bulunduğunu vurgulamakta ve örgüt kavramının, öncelikle insanı çağrıştırdığını belirtmektedir. İnsan boyutunun göz ardı edildiği bir yönetim anlayışında, örgütün diğer yapısal unsurları mevcut olsa dahi, etkili ve sürdürülebilir bir örgüt yapısından söz etmek mümkün değildir (Açıkgoz, 1994). Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle kurdukları ilişkiler, okul ikliminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu değerlendirmeler ışığında, bir okul yöneticisinin başarısının belirlenmesinde temel ölçüt; okulun belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştığıdır. Özellikle özel eğitim bağlamında, kapsayıcı ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması, yöneticinin liderlik yeterliklerinin ve insan odaklı yönetim anlayışının somut bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Yeni kuşakların yetiştirilmesinde temel sorumluluğu üstlenen okulların yöneticilerinden; liyakat sahibi, kendini sürekli geliştiren, yaratıcı ve dönüşümcü bireyler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin temel görevinin, yönetsel liderliği etkili biçimde hayata geçirmek olduğu ifade edilmektedir (Bird & Little, 1985). Okulun amaç ve hedefleri doğrultusunda kaynakları planlayan, yönlendiren ve değerlendiren okul yöneticileri, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Barutçugil'e (2006) göre bir yöneticinin başarısı, öncelikle belirlenen amaç ve hedeflere ulaşma düzeyiyle değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, bir

yöneticinin görev yaptığı okulda belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığı ya da bu hedeflere ne kadar yaklaştığı, yönetsel başarının temel göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yöneticinin hedeflere yaklaşma düzeyi ise, mevcut kaynakları ne kadar etkili ve verimli kullandığıyla ilişkilidir. Dolayısıyla verimlilik ölçütleri, yönetsel başarının belirlenmesinde önemli bir değerlendirme aracı olarak öne çıkmaktadır (Barutçugil, 2006). Bu sebeple, yöneticinin sahip olduğu beceri düzeyi ve yönetim alanına ilişkin bilgi birikimi arttıkça, yönetsel uzmanlığının da artacağı görüşü desteklenmektedir. Ancak bir okul yöneticisinin görev yaptığı okulda yürütülen tüm dersler ve branşlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması durumunda, yönetim süreçlerinde istenilen düzeyde başarıya ulaşılması güçleşebilmektedir. Bu nedenle nitelikli okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ilk ad reminding basamak, gerekli yönetici yeterliklerinin açık ve somut biçimde belirlenmesi olarak değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin belirlenen yeterlikler çerçevesinde planlanması, bu sürecin temel basamaklarından biridir. Özellikle özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda görev yapan yöneticilerin, özel eğitim alanına özgü yeterliklerinin belirlenmesi ve yöneticilerin kendilerini yetersiz gördükleri alanların ortaya konulması bu süreçte önem taşımaktadır. Bu bağlamda ikinci bas göstergesi basamak ise, birlikte çalışılan özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerini hangi düzeyde yeterli bulduklarının belirlenmesidir. Hem okul yöneticilerinin kendi yeterlik algıları hem de öğretmenlerin yöneticilere yönelik değerlendirmeleri, aradaki algı farklarının ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır.

Özel eğitim gibi uzmanlık gerektiren bir alanın da yer aldığı okullarda yöneticilik, ek bilgi, beceri ve duyarlılık gerektiren bir yönetim alanı olarak ele alınmalıdır. Özel eğitim sınıflarına sahip bir okulun verimliliği ve eğitim faaliyetlerinin etkililiği; başka bir

ifadeyle eğitsel çıktıların olumlu ve anlamlı düzeyde gerçekleşmesi, büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve yönetim yeterlikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Özel Eğitimde Okul Yöneticiliği Yeterliliği

Eğitim kurumları, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmasında ve yaşam boyu gelişimlerinin desteklenmesinde temel bir role sahiptir. Bu süreçte okulların etkililiği ve eğitim hizmetlerinin niteliği, büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, yönetsel becerileri ve mesleki yeterlikleriyle ilişkilidir. Özellikle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim aldığı okullarda, yöneticilik yalnızca idari süreçlerin yürütülmesini değil; kapsayıcı bir eğitim anlayışının benimsenmesini, bireysel farklılıklara duyarlı uygulamaların hayata geçirilmesini ve çok paydaşlı iş birliğinin etkin biçimde yönetilmesini gerektirmektedir.

Özel eğitim bağlamında okul yöneticileri; uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesi, destek hizmetlerinin planlanması ve öğretmen, aile ile uzmanlar arasındaki iş birliğinin sağlanması gibi kritik sorumluluklar üstlenmektedir. Bu sorumlulukların etkili biçimde yerine getirilebilmesi ise okul yöneticilerinin özel eğitim alanına ilişkin bilgi düzeyleri, yönetsel liderlik becerileri ve insan odaklı yönetim anlayışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir okul yöneticisi, yalnızca mevzuata hâkim olmakla kalmayıp; aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin haklarını gözetken, kapsayıcı okul kültürünü destekleyen ve okulun tüm paydaşlarını ortak hedefler doğrultusunda yönlendirebilen bir lider profili sergilemelidir.

Bu çerçevede özel eğitimde okul yöneticiliği ve yönetici yeterliği, eğitim sisteminin etkililiğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi, bu yeterliklere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulamaların

niteliğinin sürekli olarak değerlendirilmesi, özel eğitim hizmetlerinin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda özel eğitimde okul yöneticiliği ve yeterliği konusu, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük yönleriyle ele alınması gereken önemli bir araştırma ve inceleme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Özel eğitim bağlamında okul yöneticilerinin etkililiği, yalnızca yönetsel süreçleri yürütme becerileriyle sınırlı olmayıp; aynı zamanda öğrenci gelişimini bütüncül bir yaklaşımla destekleyebilecek liderlik yeterliklerine sahip olmalarını da gerektirmektedir. Klopff ve arkadaşlarına (1982) göre bir yöneticinin görevini etkili biçimde yerine getirebilmesi, örgüt bünyesindeki bireyleri tanıması, onların özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmesi ve okulda bulunan öğrencilerin mevcut durumlarını geliştirmeye yönelik bilinçli çabalar göstermesiyle mümkündür. Bu bağlamda yönetici; öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişim alanlarını bütüncül biçimde destekleyen, öğrenciler için üst düzey öğrenme çevrelerinin oluşturulmasına olanak sağlayan temel aktör konumundadır.

Etkili liderliğin özelliklerine ilişkin olarak Katz (1956), başarılı yöneticilerin teknik, insani ve kavramsal becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre yöneticiler; denetimsel gücü yerinde kullanan, insan ilişkilerini düzenleyebilen ve iş süreçlerinin tüm aşamalarına hâkim olan alan uzmanlarıdır. Bu liderlik anlayışı, okul yöneticilerinin yalnızca idari işleyleştiren sorumlu olmadığını; aynı zamanda öğretim süreçlerinin niteliğini ve öğrenci gelişimini doğrudan etkileyen bir role sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticileri, okul kültürü ve ikliminin oluşumunda da belirleyici bir etkiye sahiptir. Yöneticinin yetki ve sorumlulukları çerçevesinde ortaya çıkabilecek sorunlarla etkili biçimde başa çıkabilmesi, kriz durumlarında dahi liderlik özelliklerini sürdürebilmesi, destekleyici ve güven temelli bir okul ikliminin

oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Aydın, 1994; Gordon, 1997; Kurt, 2019a). Klopff ve arkadaşları (1982), bir okul yöneticisinin etkililiğinin, okulda kurduğu örgütsel yapının niteliği ve okulun genel etkinlik düzeyi üzerinden değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okul yöneticiliği, yalnızca mevzuatın uygulanmasına dayalı bir yönetim anlayışıyla sınırlı değildir. Okul yöneticisi; öğretim süreçlerini yönlendiren, eğitim faaliyetlerini izleyen, okulun amaçlarını tüm paydaşlar tarafından ortak biçimde anlaşılır hâle getiren ve bu amaçlar doğrultusunda personeli motive eden bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır (Aksoy & Işık, 2008; Ünal & Çelik, 2013). Okulun hedeflerine yönelik uygulamaları planlayan, bu hedeflerin okul genelinde benimsenmesini sağlayan ve öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici bir bakış açısıyla değerlendiren yöneticilerin, etkili okul yöneticileri olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2013).

Bu doğrultuda, diğer okul türlerinde olduğu gibi özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerden de, görev yaptıkları okulun amaçlarının farkında olmaları, bu amaçları özel eğitimin ilkeleriyle uyumlu biçimde hayata geçirmeleri ve öğretimsel liderlik rollerini etkin biçimde üstlenmeleri beklenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında, yöneticilerin bu bütüncül ve liderlik temelli yaklaşımı benimsemeleri, okulun etkililiği ve eğitim çıktılarının niteliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Özel eğitim sınıfı bulunan okulların yöneticileri lisans mezuniyetleri özel eğitim olmadığı için özel eğitim konusunda da yetkin değillerdir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerine özel eğitim konusunda liderlik etme noktasında sıkıntı yaşayabilmektedir. Özel eğitim alanı diğer kademelerden daha farklı bir alan olmakla birlikte; özel eğitim sınıfları bulunan okul yöneticilerinin de görevlerini verimli ve etkili bir şekilde yerine getirmeleri için çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerektiği bilinmektedir. Özel eğitim sadece bir kişi ile

yürütülebilecek bir alan olmadığından yöneticinin ekip ruhu ile çalışmanın farkında olması beklenmektedir.

Özel Eğitim Okullarında Okul İklimi ve Yönetici Etkisi

Okul iklimi, okulda bulunan bireylerin algıları, tutumları, değerleri ve etkileşim biçimleri doğrultusunda şekillenen; eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir örgütsel değişkendir. Özellikle özel eğitim okullarında okul iklimi, yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayıp; öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri, aidiyet duyguları ve güven algıları üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle özel eğitim ortamlarında olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, yöneticilerin liderlik yaklaşımlarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Hoy ve Miskel (2010), okul iklimini öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki etkileşimlerin bir ürünü olarak tanımlamakta ve bu etkileşimlerin niteliğinin büyük ölçüde okul yöneticisinin tutum ve davranışlarıyla şekillendiğini belirtmektedir. Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticiler; bireysel farklılıklara duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir yönetim anlayışı sergilediklerinde, öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve motivasyonlarının arttığı, bunun da eğitim ortamına olumlu yansıdığı ifade edilmektedir.

Alanyazında okul yöneticisinin liderlik tarzının okul iklimi üzerindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Leithwood, Harris ve Hopkins (2008), dönüşümcü ve öğretimsel liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin, okulda güven temelli, iş birliğine dayalı ve öğrenmeyi destekleyen bir iklim oluşturduklarını vurgulamaktadır. Bu durum, özel eğitim okullarında daha da kritik bir hâl almakta; çünkü bu okullarda öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında yoğun ve sürekli bir etkileşim söz konusudur.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının okul iklimi üzerinde anlamlı

etkileri olduğunu göstermektedir. Özdemir (2013), okul yöneticilerinin demokratik ve katılımcı liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanan okul iklimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kurt (2019b), okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile destekleyici okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Özel eğitim okullarında olumlu bir okul ikliminin oluşturulması; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını, öğretim süreçlerine olan bağlılıklarını ve mesleki yeterlik algılarını da güçlendirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin; açık iletişimi teşvik eden, iş birliğini destekleyen ve sorun çözmeye odaklı bir liderlik anlayışı benimsemeleri, özel eğitimin amaçlarına ulaşılmasında kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Özel Eğitimde Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler

Özel eğitim bağlamında okul yöneticilerinin etkililiği, genel okul yöneticiliği yeterliklerinin yanı sıra özel eğitime özgü bilgi, beceri ve tutumları da kapsamaktadır. Bu kapsamda yöneticilerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları, kaynaştırma/bütünleştirme süreçleri, destek eğitim hizmetleri ve BEP uygulamalarına ilişkin temel mevzuat ve uygulama bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretimsel liderlik yaklaşımı çerçevesinde yöneticinin; öğretim süreçlerini izleme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, öğretimi güçlendirecek kaynak ve destekleri düzenleme ve okul düzeyinde öğrenmeyi geliştirmeye dönük hedefleri sahiplenme sorumluluğu bulunmaktadır (Hallinger, 2005). Ek olarak; özel eğitim sınıfı bulunan okullarda yöneticilerin “ekip çalışması” ve “çok paydaşlı koordinasyon” becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. BEP geliştirme birimi çalışmalarının etkin yürütülmesi, RAM ile iş birliği, aile katılımının sürdürülebilir biçimde sağlanması ve öğretmenler arası iş birliğinin

güçlendirilmesi, yöneticinin koordinasyon ve iletişim yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreçlerde yöneticinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesi; ortak vizyon oluşturma, öğretmenleri güçlendirme ve olumlu okul iklimini destekleme bakımından kritik bir katkı sunmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2005). Dolayısıyla özel eğitim ortamlarında okul yöneticisinin rolü, yalnızca idari işleyişin yürütülmesiyle sınırlı olmayıp, kapsayıcı okul kültürünün inşası ve öğretim kalitesinin sürekliliği açısından stratejik bir konumda değerlendirilmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde ele alınan kuramsal çerçeve ve alanyazın temelli açıklamalar, özel eğitimin hak temelli bir anlayışla ele alınması gerektiğini ve özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin bireyselleştirme, erken müdahale, aile katılımı, kurumlar arası iş birliği ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Türkiye’de özel eğitime ilişkin mevzuatın kapsamlı biçimde düzenlenmiş olması, özel eğitim hizmetlerinin sistematik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, uygulamanın niteliğini belirleyen temel unsurların başında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile okul yöneticilerinin liderlik ve yönetim becerileri gelmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri; öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını belirleme, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini planlama, BEP uygulamalarını yürütme ve aile–uzman iş birliğini geliştirme açısından kritik roller üstlenmektedir. Okul yöneticileri ise özel eğitim ortamlarının erişilebilirliğini sağlama, destek hizmetlerini planlama, öğretimsel liderlik rolünü üstlenme ve olumlu okul iklimini oluşturma süreçlerinde belirleyici bir konumdadır. Özellikle özel eğitim sınıfı bulunan okullarda yöneticilerin özel eğitime ilişkin bilgi ve yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve

okul iklimi üzerinde etkili olduğu; bu durumun da öğrenci çıktılarıyla dolaylı biçimde ilişkilendiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özel eğitimde hedeflenen bağımsız yaşam becerileri, toplumsal katılım ve nitelikli öğrenme çıktılarının sürdürülebilir biçimde elde edilmesi; öğretmen yeterliklerinin desteklenmesi ve okul yöneticilerinin özel eğitim odaklı liderlik kapasitelerinin güçlendirilmesiyle yakından ilişkilidir.

Öneriler

Yönetici yeterliklerinin özel eğitim odağında tanımlanması:

Özel eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan yöneticiler için, mevzuat bilgisi, BEP sürecini yönetme, destek eğitim hizmetlerini planlama, ekip koordinasyonu ve kapsayıcı okul kültürü oluşturma gibi alanları içeren özel eğitim temelli yeterlik çerçevesi oluşturulmalıdır.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi:

Okul yöneticilerine yönelik eğitim programları; kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinim türleri, öğretimsel liderlik, kriz yönetimi ve okul iklimi geliştirme başlıklarını kapsayacak biçimde yapılandırılmalı; uygulama örnekleri ve vaka temelli çalışmalarla desteklenmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişiminin sürekliliği:

Öğretmenlerin BEP hazırlama-uygulama, davranış yönetimi, öğretim uyarlamaları ve aileyle çalışma becerilerini geliştirecek düzenli mesleki gelişim etkinlikleri planlanmalı; okul içi öğrenen topluluklar ve akran destek mekanizmaları yaygınlaştırılmalıdır.

Okul iklimini destekleyen uygulamaların kurumsallaştırılması:

Okul yöneticileri, öğretmenler arası iş birliğini artıran, açık iletişimi teşvik eden, öğretmenlerin mesleki doyumunu destekleyen ve aile katılımını sürdürülebilir kılan okul temelli uygulamalara

öncelik vermelidir. Bu doğrultuda okul iklimi düzenli aralıklarla izlenmeli ve iyileştirme planları hazırlanmalıdır.

İzleme-değerlendirme ve denetim süreçlerinin etkinleştirilmesi:

Mevzuatın uygulamaya yansımaları güçlendirmek amacıyla, özel eğitim uygulamalarına ilişkin izleme-değerlendirme süreçleri işlevsel hâle getirilmeli; BEP uygulamalarının niteliği, destek hizmetlerinin sürekliliği ve kaynaştırma/bütünleştirme uyarlamalarının etkililiği okul düzeyinde sistematik biçimde değerlendirilmeli ve geri bildirim döngüsü kurulmalıdır.

Çok paydaşlı iş birliğinin güçlendirilmesi:

RAM, aile, okul rehberlik servisi, özel eğitim öğretmenleri ve okul yönetimi arasında düzenli koordinasyon toplantıları yapılmalı; ayrıca üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği geliştirilerek bilimsel temelli iyi uygulama örneklerinin okullara taşınması desteklenmelidir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1994). Eğitimde etkili yönetici davranışları. 1. Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akçamete, G. (2010). Özel eğitim. Kök Yayıncılık.

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H. & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 11(22), 191-208.

Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(19), 235-249. Aralık 2025 tarihinde https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf sitesinden alınmıştır.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2013). Etkili okul. Ankara: Erek Ofset.

Barutçugil, İ. (2006). Yöneticinin yönetimi, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bateman, B. D., & Herr, C. M. (2019). Writing measurable IEP goals and objectives (2nd ed.). Attainment Company.

Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004a). Kaynaştırma. Kök Yayıncılık.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2004b). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara

Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 33-50.

Bird, T. ve Little, J. W. (1985). Instructional leadership in eight secondary schools. Boulder, Colorado: Center For Action Research, Inc.

Canöz, Ş. (2011). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu, (Ed.), İlköğretimde özel eğitim içinde (1-18). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 115-121.

Diken, İ. H. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(2), 1-14.

Diken, İ. H. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken, (Ed.), İlköğretimde

Kaynaştırma içinde (1-23). Ankara: Pegem Akademi.

Ersan, N. (1994). Başarılı yöneticilerin nitelikleri. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/download/5898/2036> adresinden, 05.04.2025 tarihinde alınmıştır.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2015). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (7th ed.). Pearson.

Gareis, C. R. & Tschannen-Moran, M. (2005). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. Paper to be presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN. <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/TschannenUCEA2005.pdf>.

Gordon, T. (1997). Etkili liderlik eğitimi. Çeviren: Emel Aksoy İstanbul: Sistem Yayıncılık

Güven, Y. (2015). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu, (Ed.), Farklı Gelişen Çocuklar içinde (45-81). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., Konrad, M., & Malott, R. W. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Kargın, T. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–14.

Katz, A. & Snow, M.A. (2009). Standards and second language teacher education. In A. Burns- J.C. Richards (Ed), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (66-76). Cambridge: Cambridge University Press.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek, (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Klopf, R. W., Gordon, J. C., & Rushing, J. (1982). *Leadership and communication*. Harper & Row.

Kurt, B. (2019a). Öğretmenlerin gözünden yönetici yeterliklerinin kıyaslanması; spor bilimleri mezunları ve diğer bölüm mezunları örneği. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kurt, T. (2019b). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 1–30.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). SAGE.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

MEB, (2010a). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile

MEB, (2010b). İlköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.

Özdemir, S. (2013). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 70–84.

Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson.

Sezgin, O. (2013). Eğitimde psikolojik açıdan normale duyulan ihtiyaç, normalin ölçüsü ve çeşitleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 241- 258.

Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).

