

ASES EDUSCI

International Indexed & Refereed

JOURNAL

YEAR 2025

VOLUME 5

ISSUE 1

ASES INTERNATIONAL
JOURNAL OF
EDUCATION
SCIENCE



CHIEF EDITED BY

Prof. Dr. MUSTAFA TALAS



ISSN: 2822-6844

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES (2822-6844)

EDİTÖR KURULU

BAŞ EDİTÖR

PROF. DR. MUSTAFA TALAS

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

YARDIMCI EDİTÖRLER

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

Abai Kazakh National Pedagogical University/ KAZAKHSTAN

Prof. Dr. KASIM KARAMAN

Erciyes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ

Van Yüzücü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/TÜRKİYE

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

University Of Babylyon/IRAQ

Dr. GÜLŞEN ULUKAYA***Dr. ROZINA KHATTAK***

Shaheed Benazir Bhutto Women University/ PAKISTAN

İNDEKSLELER

Index Copernicus



OpenAIRE



Google Scholar



ABCD Index



Road



Eurasian Scientific Journal Index

Sudoc



WorldCat



Research Bib



EuroPub



Yayın linki: www.e-edusci.com

HAKEM LİSTESİ

Prof. Dr. ABUZER AKGÜN

ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKİSTAN)

Prof. Dr. ALİ OSMAN ALAKUŞ

DİCLE ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. IOSEFINA BLAZSANI BATTO

AZERBAIJAN UNIVERSITY OF LANGUAGES (AZERBAYCAN)

Prof. Dr. MEHMET SERKAN UMUZDAŞ

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. MEHTAP AYDINER UYGUN

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. MİNE KAYA KEHA

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. NURETTİN KONAR

HALIÇ ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

PROF. DR. NURŞAT BİÇER

AMASYA ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Prof. Dr. PARESH SHAH

RAI UNIVERSITY (HİNDİSTAN)

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

UNIVERSITY OF BABYLON (IRAK)

Prof. Dr. SNEZANA BILIC

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY (MAKEDONYA)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGÜL

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assoc. Prof. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. MUSTAFA TÜYSÜZ

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assoc. Prof. ORÇUN BOZKURT

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assoc. Prof. SONGÜL KARABATAK

FIRAT ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assist Prof. AHMET KURTOĞLU

BANDIRMA ONYEDİ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assist Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (HİNDİSTAN)

Assist Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF CORDOBA (SPAIN)

Assist Prof. GAMZE AKKAYA

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assist. Prof. GÜLŞAH GÜRKAN

TURGUT ÖZAL ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Assist. Prof. MEHMET TUNAZ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

Dr. AHMET GALİP YÜCEL

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ (TÜRKİYE)

DR. DAVID BOLAJI

UNIVERSITY OF HARCOURT (NİJERYA)

Dr. JUNSHENG WU

THE EDUCATION UNIVERSITY OF HONG KONG (HONG KONG)

Dr. SEYİDE EROĞLU

KAYSERİ (TÜRKİYE)

CONTENTS

BAHAR DİZİSİNİN ÇİFTLERDE ŞEMA TERAPİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	Sude İrem Çiftçi Meryem Karaaziz	104-114
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YEŞİL ALGORİTMALAR: GELECEĞİN SIFIR ATIK ÇOCUKLARI <i>GREEN ALGORITHMS IN PRESCHOOL EDUCATION: ZERO WASTE CHILDREN OF THE FUTURE</i>	Nuray ERAN TÜREDİ Eda TEMEL LATİFOĞLU Özge İNCEÇINAR Melek YAVUZ YILMAZ	115-122
THE EMERGENCE OF SOCIOLOGICAL CRIMINOLOGY: ON THE FACTORS, PERSPECTIVES, AND IMPACT IN THE EARLY 20TH CENTURY	Banuka De Silva	123-132
'MONEYBALL' FİLMİNİN ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİ KAVRAMLARI İLE İNCELENMESİ <i>ANALYSIS OF THE MOVIE 'MONEYBALL' WITH ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY CONCEPTS</i>	Neslihan Baykal Tuna Meryem Karaaziz	133-140
FEN EĞİTİMİNDE BİLİMSEL YARATICILIĞIN ÖNEMİ <i>THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC CREATION IN SCIENCE EDUCATION</i>	Hamza Erdem ŞİŞMAN Nilay AYDOĞAN	141-150
İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE EĞİTİM ÜZERİNE TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN PROFİLİ <i>PROFILE OF RESEARCH ON CLIMATE CHANGE AND EDUCATION IN TURKEY</i>	Melahat Çelik Mustafa Doğru Seda Taşmış Işık	151-173
SINAV KAYGISI VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİSİ ÜZERİNE BİR DERLEME <i>ON TEST ANXIETY AND COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY A REVIEW</i>	Tuğba KURAL Meryem KARAAZİZ	174-182
EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME <i>DECENTRALIZATION OF EDUCATION: A STUDY ON THE VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS</i>	Mahmut AKHAN	183-189
ÖFKE KONTROL BOZUKLUĞU TANISI ALAN BİREYLERDE ŞEMA TERAPİNİN KULLANILMASI ÜZERİNE BİR DERLEME <i>A REVIEW ON THE USE OF SCHEMA THERAPY IN INDIVIDUALS DIAGNOSED WITH ANGER CONTROL DISORDER</i>	Yağmur Osmanoğulları Meryem Karaaziz	190-197

YEME BOZUKLUĞU VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ ÜZERİNE DERLEME <i>A REVIEW OF EATING DISORDERS AND COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY</i>	Dilara Eroğlu Meryem Karaaziz	198-214
LANGUAGE SHIFT IN SINHALA-SPEAKING FAMILIES: PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL IMPACTS ON CHILDREN	Nishani Ranaweera	215-222
AYRILIK KAYGISI BOZUKLUĞUNDA BİREYSEL VE AİLESEL ETMENLER ÜZERİNE BİR DERLEME <i>A REVIEW OF INDIVIDUAL AND FAMILIAL FACTORS IN SEPARATION ANXIETY DISORDER</i>	Birgül Ekinci Meryem Karaaziz	223-251
ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA <i>A QUALITATIVE RESEARCH TO EXAMIN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EMOTIONAL LABOR BEHAVIORS AND BURNOUT</i>	Serkan NACAK	252-272
KABUL VE FARKINDALIK TEMELLİ YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA OBSESİF KOMPULSİF BOZUKLUKTA PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN ROLÜ <i>THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER WITHIN THE CONTEXT OF ACCEPTANCE AND MINDFULNESS-BASED APPROACHES</i>	Serkan NACAK	273-288
TOPLUMSAL CİNSİYET VE CİNSEL KİMLİĞİN ALGILANIŞ BİÇİMLERİNİN SOSYOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ <i>A SOCIOLOGICAL EVALUATION OF PERCEPTIONS OF GENDER AND GENDER IDENTITY</i>	Sare KARA SERKAN NACAK	289-311
YETİŞKİNLERDE DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU'NUN GÜNLÜK YAŞAM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME <i>A REVIEW OF THE EFFECTS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER ON DAILY LIFE IN ADULTS</i>	Ezgi PEK Meryem KARAAZİZ	312-327
ALZHEIMER VE MÜZİK TERAPİSİ ÜZERİNE DERLEME MAKALESİ <i>A REVIEW ARTICLE ON ALZHEIMER'S DISEASE AND MUSIC THERAPY</i>	Melisa Doğan Meryem Karaaziz	328-339
GELENEKSEL MÜZİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIRMALI PROGRAM ANALİZİ <i>COMPARATIVE PROGRAM ANALYSIS IN TRADITIONAL MUSIC TEACHING</i>	Cansu USLU	340-351

TÜKETİM TOPLUMUNDA GÜZELLİK İMAJININ ÜRETİMİ: MEDYA, KİMLİK VE BEDEN ÜZERİNDEN BİR İNCELEME	Serkan NACAK Fatma Ebru İKİZ	352-376
YENİ PEDAGOJİK TEKNOLOJİLER KULLANILARAK AZERBAIJAN DİLİNİN ÖĞRETİLMESİ <i>TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE THROUGH THE EXAMPLE OF NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES</i>	Lale MUSAYEVA	377-385
THE IMPACT OF THE INDIVIDUAL LANGUAGE LEARNING PROGRAM (ILLP) ON HIGH SCHOOL STUDENTS' LANGUAGE DEVELOPMENT	Bilal BUDAK Türkan TÜRKMEN BUDAK	386-398
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: LİTERATÜR TARAMASI <i>AN EXAMINATION OF PARENTAL AWARENESS ON CHILD NEGLECT AND ABUSE AMONG FAMILIES WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN: A LITERATURE REVIEW</i>	Sümevra ÖZDEMİR	399-407
THE PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF LIVING WITH BARRIERS: AN ACCESSIBILITY PERSPECTIVE	Sümevra ÖZDEMİR	408-417
KÜRESELLEŞME BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI 2018 VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ PROGRAMLARI ÖRNEĞİ <i>COMPARISON OF SOCIAL STUDIES CURRICULUMS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION: EXAMPLE OF 2018 AND TÜRKİYE CENTURY MAARİF MODEL PROGRAMS</i>	Rukiye SÖYLEMEZ	418-435
TÜRKİYE'DE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (DİSKALKULİ) ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİ (2014-2025) <i>TRENDS IN POSTGRADUATE THESES ON MATHEMATICS LEARNING DISABILITY (DYSCALCULIA) IN THE CONTEXT OF SPECIFIC LEARNING DISABILITY IN TURKEY (2014-2025)</i>	Cem GÖKMEN Kenan KONUR	436-457
OTİZM ALANINDA PAYLAŞIMLI OKUMA ARAŞTIRMALARININ HARİTALANDIRILMASI: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ (1991– 2025) <i>MAPPING THE LANDSCAPE OF SHARED READING RESEARCH IN AUTISM: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS (1991–2025)</i>	Turan BAŞKONUŞ	458-481

Article Arrival Date
Date

18.04.2025

Article Published

20.06.2025

BAHAR DİZİSİNİN ÇİFTLERDE ŞEMA TERAPİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
EXAMINING THE BAHAR SERIES IN THE CONTEXT OF SCHEMA THERAPY IN
COUPLES**Sude İrem Çiftçi¹, Doç. Dr. Meryem Karaaziz²**¹Kurum yok, <https://orcid.org/0009-0007-8910-2183>²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>**Özet**

Bahar, MF Yapım imzalı, yapımcılığını Asena Bülbüloğlu'nun üstlendiği, yönetmenliğini Neslihan Yeşilyurt'un yaptığı, senaryosunu Ayça Üzüm ve Atasay Koç'un kaleme aldığı, başrollerini Demet Evgar, Buğra Gülsoy ve Mehmet Yılmaz Ak'ın paylaştığı, Türk yapımı medikal, komedi ve dram türündeki televizyon dizisidir. 2023 yapımı Güney Kore dizisi olan Doctor Cha'dan uyarlanmıştır. Dizi zorlu bir hayatla mücadele eden iki çocuk annesi genç bir kadın olan Bahar'ın hikayesi anlatmaktadır. Bahar ölüm ile burun buruna geldiği anda, dışardan herkesin imrenerek baktığı ailesinin özellikle de eşinin farklı bir yüzünü görmesiyle hayatını değiştirmeye karar vermektedir. Bu çalışmada Bahar dizisinin bilişsel-davranışçı gelenekten gelen ancak büyük ölçüde kişilerarası, psikodinamik ve deneyimsel tekniklerden yararlanan bütünleştirici bir terapi ekolü olan Şema Terapisi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu terapi yöntemi temel duygusal ihtiyaçların belirlenmesi ve ihtiyaçların karşılanması için işlevsel yollar bulmayı amaçlamaktadır. Çiftlerle yapılan şema terapisinde, her çiftin şemalarıyla genişletilen çocuk ve ebeveyn modları ile bağlantılı olarak karşılanmamış bağlantılar tespit edilmektedir. Burada amaç, uyumsuz başa çıkma modları yerine işlevsel ve iletişim açık başa çıkma yolları geliştirmektir.

Anahtar Kelimeler: Şema Terapisi, Şemalar, Bahar Dizisi**Abstract**

Bahar is a Turkish medical, comedy and drama television series produced by MF Yapım, produced by Asena Bülbüloğlu, directed by Neslihan Yeşilyurt, written by Ayça Üzüm and Atasay Koç, and starring Demet Evgar, Buğra Gülsoy and Mehmet Yılmaz Ak. It is adapted from the 2023 South Korean series Doctor Cha. The series tells the story of Bahar, a young mother of two struggling with a difficult life. When Bahar comes face to face with death, she decides to change her life when she sees a different face from her family, especially her husband, whom everyone from the outside envies. This study aims to examine the Bahar series in the context of Schema Therapy, an integrative therapy school that comes from the cognitive-behavioral tradition but largely utilizes interpersonal, psychodynamic and experiential

techniques. In this study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. This therapy method aims to identify basic emotional needs and find functional ways to meet them. In schema therapy with couples, unmet connections are identified in relation to the child and parent modes expanded by each couple's schemas. The aim here is to develop functional and communicative coping methods instead of maladaptive coping modes.

Keywords: Schema Therapy, Schemas, Bahar Series.

1.GİRİŞ

Şema kavramının kökeni aslında Antik Yunan felsefesine dayanmaktadır. Zamanla felsefe ve psikolojinin birçok perspektifinden etkilenecek değişmiştir. Barlett ilk kez şema kavramını kullandığında hafızanın betimleyici işlevine yoğunlaşmıştır. “Remembering” adlı kitabında da kişinin unuttuğu bir olayı hatırlamak için şemalarını kullandığını belirtmektedir (Yaka, 2011). Şema Terapi yöntemi ise ilk kez 1980’lerde karmaşık kronik bozukluğa sahip olan bireylerin tedavisinde kullanmak için Young tarafından geliştirilmiştir (Masley vd.,2012). BDT’nin yeterli etki edemediği kronik bozukluklara sahip kişilerin tedavisinde kullanılması amaçlanmıştır (Uğurlu, 2023). Bilişsel-davranışçı, gestalt, bağlanma, nesne ilişkileri ve yapılandırıcı psikanalitik yöntemlerin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Beton, 2021). Young Şema Terapisi’nin temelini oluşturacak deneyimlerini ilk kez 1984 yılında “kişilik bozukluğu olan ve zor hastalarla bilişsel terapi” isimli seminerinde dile getirmiş, 1990’da ilk makalesini yayınlamıştır (Van Vreeswijk vd., 2015). Şemalar bireyin çocukluk deneyimleri ve karakterinin birleşimi olarak ortaya çıkan içsel bir yapıdır. Bireyin içinde bulunduğu ortamı ve kendisini tanıması için önemli bir modeldir (Bach ve Bernstein, 2019). Young’a göre erken dönem uyumsuz şemalar hayat boyu geçerli olan bilişsel örüntülerdir. Ayrıca kişinin şemaya tepki olarak uyumsuz davranışlar geliştirdiğine dair bir teori ortaya koymuştur. Bu teoriye göre aslında davranışlar şemanın bir parçası değildir fakat şema ile güdülenmektedir (Young vd., 2003).

Aaron Beck tarafından geliştirilmiş olan bilişsel terapi modeli zaman zaman yeteri kadar işlevsel olmamakta ve kimi danışanlar beklentilerinin karşılığını alamamaktadır. Bu sebeple danışanın duygu ve davranışlarını daha derinlemesine anlamak amacıyla şema terapi modeli ortaya çıkmıştır (Bricker ve Young, 2012). Jeffrey Young da kronik karakterolojik sıkıntıları bulanan danışanların tedavisinde kullanma amacıyla bu terapi yöntemini geliştirmiştir (Young, Klosko ve Weishaar, 2013). Şemalar, bireyin kendisinde ve çevresinde sorgulamadan kabul ettiği düşünce ve duygulardır. Çok dirençli olmakla beraber bireyin hayatının sonuna kadar devam etmekte ve terapi yardımı almadan kaybolmamaktadır (Bricker ve Young, 2012). Şemalar içsel derinliklerde var olan ve bireyin erken dönem ebeveyn eylemleri ile şekillenen örüntü ya da imgelerdir (Körük, 2017 ; Young vd., 2013). Bu terapi modeline göre 5 şema alanı ve onun içerdiği 18 erken dönem uyum bozucu şema bulunmaktadır (Young ve Klosko, 2011).

Şema Alanları	Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar
Zedelenmiş Sınırlar	- Haklılık/ Büyüklenmecilik Şeması - Yetersiz Öz Denetim Şeması
Zedelenmiş Özerklik ve Performans	- Bağımlılık Şeması - Zarar Görmeye Karşı Dayanıksızlık Şeması - İç İçe Geçme/ Gelişmemiş Benlik Şeması - Başarısızlık Şeması
Aşırı Tetikte Olma	- Karamsarlık Şeması - Duyguları Bastırma Şeması - Yüksek Standartlar Şeması - Cezalandırıcılık Şeması
Ayrılma ve Reddedilme	- Terk Edilme Şeması - Kuşkululuk ve Kötüye Kullanılma Şeması - Duygusal Yoksunluk Şeması - Kusurluluk ve Utanç Şeması - Sosyal İzolasyon Şeması
Diğeri Yönelimlilik	- Boyun Eğme Şeması - Kendini Feda Şeması - Onay Arayıcılık Şeması

1.1. Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı

Bu şemaya sahip bireyler genellikle bencil ve şımarık kişilerdir. Bunların yanı sıra kendilerinde sorumsuzluk, başkalarının haklarına saygı duymama, narsistlik gibi davranışları da bulundurlar. Bu bireylerin ebeveynleri genellikle aşırı toleranslıdır. Bu sebeple çocuklarında başkalarının disiplinlerine uyum sağlama ve öz kontrol geliştirme gereği duymamışlardır (Young vd., 2013). Dizide Cem karakterinin hırsızlık yaptığını görüyoruz (23. Bölüm 42'10''-42'30''). Cem'in bu davranışını zedelenmiş sınırlar şema alanına örnek olarak gösterebiliriz.

1.1.1. Haklılık/Büyüklenmecilik Şeması

Bu şemanın temel konusu kuvvet ve hakimiyettir. Bu şeması önde gelen bireylerde kendilerini diğer bireylerden daha üstün bir yerde, daha iyi bir mertebede görme davranışı görülmektedir. Kendi isteklerinin olması konusunda ısrarcılardır (Castille vd., 2007; Rafaeli vd., 2013). Aynı zamanda yalnızca kendi istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedirler. Oldukça rekabetçi bir yapıya sahip olup kimi zaman zorla başkalarının düşüncelerini değiştirmeye çalışırlar (Arntz ve Jacob, 2016). Dizide Efsun karakteri kızının düğünü için kimseden fikir almadan düğünün bütün detaylarını planladığını görüyoruz. Kendi tercih ve zevklerinin diğerlerinden daha iyi ve kaliteli olduğunu savunma davranışı gösteriyor (24. Bölüm 9'20''-13'45''). Efsun karakterinin bu davranışını büyüklenmecilik şemasına örnek olarak gösterebiliriz.

1.1.2. Yetersiz Öz Denetim Şeması

Bu şema bireylerin oldukça dürtüsel olması ve bunu engellemek için bir çaba göstermek

istememesini içermektedir (Rafaeli vd., 2012). Çocuklarına yeterli öz denetim sağlayamayan ebeveynler bu şemanın ortaya çıkmasında etkilidir (Bricker ve Young, 2012). Bu şeması baskın olan bireyler kısa süreli mutluluk için uzun süreli mutluluklarını göz ardı ederler. Tahammül seviyeleri düşük olduğu için sorumluluk alma ve sorunlarla mücadele etmekten kaçınırlar (Behary, 2017). Dizide Cem karakteri yanlış olduğunu bilmesine rağmen başkasının malını izinsiz kullanıyor (26. Bölüm 1:55'-1:55'33''). Bu davranışı sergilerken de bir rahatsızlık duymadığını gözlemliyoruz. Bölümün devamında (2:06') kaza yaptığını görüyoruz. Bir anlık heyecan ve isteği için kendinin ve başkalarının hayatını riske atmadan çekinmeyen bir davranış gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu davranışı yetersiz öz denetim şemasına örnek olarak gösterebiliriz.

1.2. Zedelenmiş Özerklik ve Performans Şema Alanı

Bu şeması baskın olan bireyler genelde kendilerine ait bir yaşam kuramamaktadır. Aynı zamanda kendi kimliklerini oluşturamazlar. Çünkü başkalarından bağımsız hareket etme konusunda yeterli değildir (Young, Klosko ve Weishaar, 2013). Bu şemanın oluşmasındaki başlıca neden ebeveynin çocuğun kontrol alanına müdahale etmesi ve çocuğun sınır alanlarını aşmasıdır. Genelde bu tür aileler aşırı korumacı davranışlar göstermektedir (Roediger, 2015). İncelediğimiz dizide Seren karakterinin annesiyle yaptığı konuşmaya baktığımızda annesinin Seren'in hayatının neredeyse bütün noktalarında söz sahibi olmak istediğini anlayabiliriz. Seren bu durumdan artık rahatsız olmuş ve annesine rahatsızlığını belirtmiştir (26. Bölüm 46'10''-48'). Efsun karakterinin kızına göstermekte olduğu bu davranış Seren'de zedelenmiş özerklik ve performans şema alanını oluşturabilir.

1.2.1. Bağımlılık Şeması

Bu şemaya sahip bireylerde gündelik hayatlarında dahi başkalarının fikirlerine ve yönlendirmelerine ihtiyaç duyma davranışı görülmektedir. Bunun sebebi kendilerine güvenmeyip yetersiz hissetmeleridir (Farell vd., 2015). Aşırı korumacı ebeveynler çocuklarının özerkliğini engeller ve bu sebeple bireyde bağımsızlık şeması oluşur. Aynı zamanda çocuklarına karşı yeterli koruma sağlamayan ebeveynler ise çocuklarını çok yalnız bıraktığı için çocuk yine bağımsızlık şeması oluşturabilir (Young ve Klosko, 2011). Bu şemada temel duygu çaresizlik ve yetersizliktir (Harris ve Curtin, 2002). Dizide Bahar karakterinin sürekli olarak ailesinden talimat alarak hareket ettiğini görüyoruz (1. Bölüm 21'18''-22'20''). Bahar'ın bu davranışını bağımlılık şemasına örnek olarak gösterebiliriz.

1.2.2. Zarar Görmeye Karşı Dayanıksızlık Şeması

Bu şemaya sahip bireyler her zaman başlarına kötü bir olay geleceğinden korkmaktadırlar. Örneğin sağlıksal, finansal, adli ve doğal felaketlerle karşılaşacaklarını düşünürler. Bireyin sahip olduğu bu korkular hastalık ve duygusal korkular olarak sınıflandırılabilir (Karaosmanoğlu, 2016). Bu kişiler sürekli tetiktirler. Bu şemanın gelişmesinde evhamlı ebeveynler oldukça önemli bir yere sahiptir (Roediger, 2015). Bu şemaya sahip bireyler ebeveynleri tarafından sürekli şekilde dikkatli olması yönünde uyarılmış ve etrafındaki tehlikelere karşı aşırı şekilde uyarılmıştır (Arntz ve Jacob, 2016). Dizide de Bahar karakterinin Timur'un yapabileceklerinden korktuğunu görüyoruz. Timur'un yaşanan olayla ilgili kesinlikle onların aleyhinde bir şey yapacağını düşünmektedir (23. Bölüm 1:20'-1:20'50''). Bahar'ın bu korkusunu zarar görmeye karşı dayanıksızlık şemasıyla ilişkilendirebiliriz.

1.2.3 İç İç Geçme/Gelişmemiş Benlik Şeması

Bu şema türüne sahip bireylerde ebeveyne veya duygusal ilişki yaşadığı partnerine aşırı derecede bağlılık gösterme davranışı görülmektedir. Bireyselliklerini yitirip iç içe geçmiş bağlar geliştirirler ve çok bağımlıdırlar. Kendilerinin onlardan farklı bir birey olduğu düşünmez ve onlarla aynı kişiymiş gibi hissederler (Farell vd., 2015). Bu davranışları karşı taraftan da

beklerler. Onlarla arasına bir sınır koysa bile bundan çabucak pişman olurlar (Young vd., 2013). Dizide Rengin karakterinin Timur'a olan evlilik ısrarını görüyoruz. Timur'un evli olduğunu ve bunun yanlış olduğunu bilen Rengin buna rağmen Timur'la evlenme konusunda ısrarcı bir davranış sergilemektedir (1. Bölüm 58'40''-59'40''58). Rengin'in Timur' a karşı sağlıksız bir biçimde bağlanmasını bu şemaya örnek olarak gösterebiliriz.

1.2.4 Başarısızlık Şeması

Bu şema türünde kişi başkalarından daha az başarılı olduğunu ve daha yeteneksiz olduğunu düşünür (Rafaeli vd., 2016). Bu şema türünün temelinde çok eleştiren, kıyaslayıcı ve mükemmelliyetçi ebeveynler bulunmaktadır (Young ve Klosko, 2011). Dizide Aziz Uras karakterinin annesine her şeyi onların mutlu olması için yaptığını fakat onu da beceremediğini söylediğini görüyoruz. Kendisinin ailesinin mutluluğu için bir şey başaramadığını düşünüyor ve onlar için yaptıklarından beklediği tatmini alamıyor (27. Bölüm 15'40''-16'). Aziz Uras'ın bu davranış ve düşüncesini babası Timur'un mükemmelliyetçi ve eleştirel yapısına bağlı olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

1.3. Aşırı Tetikte Olma Şema Alanı

Bu şemaya sahip kişiler plansız duygu ve dürtülerini baskırlar. Yaşamlarıyla ilgili katı ve benimsedikleri kuralları takip ederler. Bu kurallara uymadıkları zaman hayatlarının mahvolacağını düşünürler ve korkarlar (Young, Klosko ve Weishaar, 2013). Bu şema çocuğun bireysellik ve oyun ihtiyaçlarının karşılanmamasından kaynaklı ortaya çıkmaktadır (Rafaeli vd., 2016). Dizide Bahar karakterinin duygularını önemseyip isteklerinin peşinden gitmeye korktuğunu görüyoruz. Kendinde o gücü bulmadığını ve korktuğunu belirtmektedir (15. Bölüm 1:28'19''-1:29'). Bu davranışı aşırı tetikte olma şemasıyla bağdaştırabiliriz.

1.3.1. Karamsarlık Şeması

Bu şemaya sahip bireyler hayatlarındaki olayların olumlu yönünü göz ardı ederek olumsuz tarafına odaklanırlar (Behary, 2017). Sürekli tedirgin, kararsız ve tetikte olurlar çünkü işlerin hep kötüye gideceğini düşünürler (Simeone vd., 2017). Olayların hep kötü yönüne odaklı oldukları için muhtemel olan iyi sonuçları da kötüleştirirler (Rafaeli vd., 2012). Bu şema genellikle kaygı düzeyi yüksek ebeveynlerden kaynaklı ortaya çıkar (Bricker ve Young, 2012). Dizide Çağla karakterinin aşka ve evliliğe artık inancı kalmadığını gözlemliyoruz. Hiçbir zaman güzel ve mantıklı bir evlilik yapamayacağını, evlenirse bile berbat bir evlilikten çıkmış biriyle evleneceğini düşünmektedir. Bu konuda olumlu değil ve kötü ihtimalleri düşünmektedir (25. Bölüm 33'30''-35'). Çağla karakterinin bu davranışını karamsarlık şemasına örnek olarak gösterebiliriz.

1.3.2. Duyguları Bastırma Şeması

Bu şemada birey duygularını aşırı seviyede bastırır çünkü utanç, ayıplanmaktan korkma ve kontrolünü kaybetme korkusu gibi düşüncelere sahiptir. Obsesif kompulsif bozukluğu olan kişilerde yaygın olan bir şemadır (Young vd., 2013). Temelinde duyguların ifade ediminin hoş karşılanmayacağı düşüncesiyle hareket eden ebeveynler bulunmaktadır (Young ve Klosko, 2011). Bu bireyler genelde soğukkanlı ve robotlaşmış bireylerdir (Simeone, 2017). Dizide Süreyya karakterinin Evren tarafından terk edildiğini gözlemliyoruz. Süreyya aslında çok üzülmemektedir fakat o an bu duygusunu bastırmakta ve konuyu konuşmak yerine oradan kaçma davranışı sergilemektedir (17. Bölüm 1:12'12''-1:14'). Dizinin ilerleyen bölümlerinde zaten Süreyya'nın Evren'i takıntı halin getirdiğini ve Bahar ile Evren'i ayırmak için elinden geleni yaptığını görüyoruz. Bunları yaparken hiçbir zaman Evren'e aşık olduğunu itiraf edemiyor. Bu davranışı duyguları bastırma şemasına örnek olarak gösterebiliriz.

1.3.3. Yüksek Standartlar Şeması

Bu şeması baskın olan bir kişi sürekli olarak eleştiri ve ayıplanmadan kaçtığı için yeterince iyi olmadığını ve yaptığı her şeyin daha iyisini yapması gerektiğini düşünür (Behary, 2017). Bu kişiler kendilerini çoğu zaman huzursuz ve öfkeli hissederler çünkü mükemmeliyetçiliğe inanırlar (Young ve Klosko, 2011). Ayrıca kendilerinde amaçladıkları hedefleri gerçekleşmediği zaman hem kendilerine hem de etrafındaki kişilere eleştirel yaklaşabilirler (Rafaeli vd., 2016). Dizide Timur'un babasının meslek anlamında ne kadar mükemmeliyetçi olduğuna rastlıyoruz. Aslında uzmanlığını cerrahlık üzerine yapmak istemeyen Timur'a çok keskin bir dille cerrahi üzerine uzmanlık yapmak zorunda olduğunu vurgulamaktadır (6. Bölüm 2:07'). Bundan kaynaklı şemalar geliştirdiği için de kendi oğlu Aziz Uras'a tıpkı babasının ona davrandığı gibi sert ve mükemmeliyetçi şekilde davrandığını gözlemlemekteyiz (1. Bölüm 22'23'').

1.3.4. Cezalandırıcılık Şeması

Bu şemaya sahip bireylerde affetme veya bir şeyleri tolere etme limiti çok düşüktür. Çünkü her hatanın bir bedeli olması gerektiğine inanırlar. Onlar için yapılan bir hatanın mutlaka bir cezası olmalıdır (Arntz ve Genderen, 2013). Davranış sonucu cezalandırma yapan aileler bu şemanın oluşmasında etkilidir (Bricker ve Young, 2012). Dizide Timur sevgilisi Rengin'in mahkemede Bahar'ın yanında olduğu için kızmakta ve sevgilisi Rengin'i cezalandırmak için onu aldatmaya gittiğini görmekteyiz (27. Bölüm 2:07'08''-2:08'12''). Timur için Rengin'in yaptığı bu hareketin bir cezası olmalıdır. Sırf ona ceza verebilmek için başka bir kadını öptüğünü gözlemlemekteyiz (27. Bölüm 2:10'20'').

1.4. Ayrılma ve Reddedilme Şema Alanı

Bu şema alanı baskın bireyler genellikle güvenli bağlanmakta sıkıntı yaşarlar. Güven, etraftan saygı görme, bakım ve empati gibi temel duygularını gidermekte güçlük yaşarlar (Young, 2003). Bu tür kişilerin ebeveynleri şiddete meyilli, istismarcı, baskıcı ve kısıtlayıcı olduğu gözlemlenmektedir (Rafaeli vd., 2016). Dizide Bahar karakterinin aslında Evren'i sevmesine rağmen ilişkiden korktuğunu ve hazır hissetmediğini görmekteyiz (24. Bölüm 1:48'14''-1:49'30''). Bu durumun Bahar'ın güvenli bağlanma geliştiremediğine ve eski evliliğinde yaşadığı kötü olaylardan dolayı korkusunu engelleyemediğine bağlayabiliriz.

1.4.1. Terk Edilme Şeması

Bu şema alanına sahip bireylerde genel bir güvensizlik görülmektedir. Hiçbir zaman karşı taraftan beklediği duygusal tatmini alamayacaklarına dair bir inanışları vardır (Rafaeli vd., 2013). Hayatındaki önemli bireylerle tutarlı ve sürekli bir ilişki kuramayacağı endişesi taşımaktadırlar. Bu tür bireylerin çocukluk yaşamlarına bakıldığında terk edilme, ölüm, bakım verenin değişmesi gibi olaylar gözlemlenmektedir. Bu sebeple de terk edilmeye karşı bir korku geliştirirler. Yalnız kalmaktan korkarlar (Young ve Klosko, 2011). Dizide Parla karakterinin hiçbir zaman bir ailesinin, ona kızan bir babası bile olmayacağı düşüncesini geliştirdiğini görmekteyiz (4. Bölüm 1:23'47''-1:24'10''). Bu davranışı terk edilme şemasıyla ilişkilendirebiliriz.

1.4.2. Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması

Bu şema kişiye daima başkalarından daha az şanslı olduğunu düşündürür. Kişiler haksızlığa uğrayacağı ve zarar göreceğine dair düşüncelere sahiptirler (Young, Klosko & Weishaar, 2009). Bu şemanın da temelinde fiziksel veya cinsel taciz ve psikolojik veya fiziksel şiddet bulunmaktadır (Young ve Klosko, 2011). Dizide Rengin karakterinin Timur'un onu aldatacağını düşündüğünü görmekteyiz ve bu yüzden Timur'a bir oyun oynamaya çalışmaktadır. Bir kere aldatıldığı için tekrar aldatıldığını düşünmektedir (27. Bölüm 1:47'34''-1:48'00'').

1:48'50''). Rengin'in daha önce aldatılması onda kuşkuculuk ve kötüye kullanılma şemasını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

1.4.3. Duygusal Yoksunluk Şeması

Bu şemaya sahip bir birey için kendi kendine yetebilme konusu çok önemlidir. Çünkü kişi başkalarının kendi duygusal ihtiyacını karşılayamayacağı düşüncesine sahiptir. Başkalarından herhangi bir konuda talepte bulunmakta zorluk yaşarlar. Evlilik hayatlarında seçtikleri partnerleri ise genelde soğuk, yakın olmayan ve otomatize kişilerdir (Behary, 2017). Dizide Rengin karakteri Timur'un yeteri kadar kendisinin yanında olmadığını alaycı bir dille ifade etmektedir. Timur'un onun duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadığı için kendinden uzak durmasını söylemekte (7. Bölüm 39'15''-40'). Rengin karakterinin bu davranışını duygusal yoksunluk şemasıyla ilişkilendirebiliriz.

1.4.4. Kusurluluk ve Utanç Şeması

Bu kişiler kendilerinden utanç duymaktadırlar. Eleştirilmekten hoşlanmasalar da eleştirel ve sert kişilerle duygusal bağ kurma eğilimindedirler. Ayrıca ulaşılması zor ve popüler kişileri elde etmek isterler ve bunun için ciddi bir çaba sarf ederler. Bunun sebebi ise kendilerinde gördükleri eksikleri bu şekilde gizlemek veya kapatmak istemeleridir. Bu sebeple kurdukları yakın ilişkilerdeki asıl amaç duygusal yakınlık değil onay ve kabul görmektir (Roediger, 2015). Dizide Süreyya karakterinin Evren'i eleştirdiğini görmekteyiz. Fakat Evren odadan çıktıktan sonra kendisine kızması ve kendisinden utanmasını kusurluluk ve utanç şemasıyla ilişkilendirebiliriz (17. Bölüm 1:14'10''-1:18'24'').

1.4.5 Sosyal İzolasyon Şeması

Bu şemaya sahip bireyler ailesi dışındaki ortamlarda kendilerini dışlanmış hissederler. Bu sebeple kendilerini izole etme ihtiyacı duyarlar çünkü rahat değillerdir. Bu şemanın ayrılma ve reddedilme şema alanının içindeki diğer şemalardan farkı ise bu izolasyon aile içinde değil genellikle aile dışında yaşadığı dışlanmalardan kaynaklanmaktadır (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011; Thimm, 2010). Dizide Parla karakterinin okulda arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığını gözlemlemekteyiz (26. Bölüm 52'01''-53'07''). Uğradığı bu zorbalık ve dışlanma onda sosyal izolasyon şeması oluşturabilir.

1.5 Diğer Yönelimlilik Şema Alanı

Bu şemaya alanına sahip bireylerde görülen en önemli davranış biçimi başkalarının istek ve ihtiyaçlarını kendininkilerden önde tutmalarıdır. Kişi duygusal bağlarına yönelik yaşadığı korkulardan kaynaklı kendi ihtiyaçlarını fark etmekte güçlük çeker. Karşılıklı çıkar odaklı sevgi alış-verişi yapan ailelerde bu şema alanına rastlamak olasıdır (Young vd., 2003). Dizide Bahar karakterinin ailesi için çalışmayı bıraktığını ve onların ihtiyaç ve isteklerini kendininkilerin önüne koyduğunu ifade ettiğini görmekteyiz (2. Bölüm 1:29'10''-1:29'36''). Baharın bu davranışı diğeri yönelimlilik şema alanına örnek olarak gösterilebilir.

1.5.1. Boyun Eğme Şeması

Bu şemaya sahip kişiler kendi duygu, istek ve düşüncelerini baskılama eğilimindedirler. Çünkü bunların başkaları tarafından değersiz olup önemsenmeyeceğini düşünürler. Bunun sebebi de ailesinin kişinin duygu ve hislerini önemsememesidir (Young ve Klosko, 2017). Bu kişiler genelde öfkelerini bastırıp pasif-agresif davranışlar sergilerler. Çünkü öfkesini yansıttığı zaman daha büyük bir tepki almaktan çekinirler. Bu duygu ve öfke baskılanması da zaman içerisinde madde kullanımı ve öfke nöbetleri gibi sorunlara yol açabilir (Roediger, 2015). Dizide Bahar karakteri birinin onun için bir şeyler yapma hissini unuttuğunu ifade etmektedir. Kimse tarafından önemsenmediğini ve değer görmediğini hissetmektedir (25. Bölüm 41'01''-42'40''). Bahar'ın bu hissini oluşumunda boyun eğme şemasının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

1.5.2. Kendini Feda Şeması

Bu şemada kişi kendinden çok başkalarını mutlu etme çabasındadır. Başkalarının mutluluğunu ve isteklerini kendininkilerin önüne koyarlar. Başkalarının isteklerini yerine getiremedikleri zaman fazlasıyla vicdan azabı çekerler. Genelde çocuklarına kendilerinin bakması gerektiği halde bunu çocuktan bekleyen ebeveynler bu şemayı oluşturur (Roediger, 2015). Dizide Bahar karakterinin oğluna yıllarca mutsuz olmasına rağmen onların mutluluğu için her şeye katlandığını ifade ettiğini gözlemlemekteyiz (27. Bölüm 16'25''-17'10''). Bu davranış kendini feda şemasına bir örnek olarak gösterilebilir.

1.5.3. Onay Arayıcılık Şeması

Bu şeması baskın kişiler başkaları tarafından onay görebilmek için yoğun bir gayret davranışı gözlemlenir. Bu kişilerin genelde özgüveni azdır ve reddedilmeye karşı hassastırlar (Rafaeli vd., 2012). Bahar karakterinin dizide kayınvalidesinin detoks suyuna kadar hazırlamasını buna örnek olarak gösterebiliriz (1. Bölüm 15'40'').

2.YÖNTEM

Bahar dizisinin Şema Terapisi bağlamında analiz edildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi belli bir amaç doğrultusunda bulunan kaynakları okuyup onlardan not çıkarılması ve değerlendirilmesi işlemidir (Karasar, 2005). Bu yöntemde sadece yazılı değil, grafik, şema, fotoğraf gibi kaynaklardan da yararlanılmaktadır (Freebody, 2003; Glesne, 2011; Merriam, 2009). Analiz sürecinde Bahar dizisi, araştırmacı tarafından en az 3 kere izlenmiş ve ortaya çıkan olgular Şema Terapisi bağlamında sınıflandırılmıştır.

2.1. Bahar Dizisinin Demografik Özellikleri

Yönetmen	Neslihan Yeşilyurt
Yapımcı	Asena Bülbüloğlu
Oyuncular	Demet Evgar, Mehmet Yılmaz Ak, Buğra Gülsoy
Orijinal Dil	Türkçe
İzlenebileceği Diller	Türkçe

Bahar dizisinin Şema Terapi yöntemiyle analiz edildiği bu çalışmada etik izne gerek olmadığını belirtmek istiyorum. Bu çalışma, analiz edilen dizinin karakterlerini, onların geçmiş ve şu anki yaşantılarını ele alarak dizinin diğer boyutlarını görmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, Bahar dizisi ile yazılan bu makalede ortaya çıkan bu analizler için etik açıdan izne gerek yoktur.

3.BULGU

3.1.Terapide Amaç

Şema terapi modeli bireyin çocukluk ve ergenlik dönemine dayanmaktadır. Kişinin aslında içinde var olan sağlıklı yetişkini güçlendirip ortaya çıkarmaya odaklanan bütüncül bir kuram ve terapidir. Amacı işlevsiz olan şemaları değiştirmektedir (Gök, 2022). Kişinin geçmişinde

oluşan olumsuz örüntülerin yerine olumlu örüntüler koyarak hayatını olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Young ve Brown, 1990). Bu modelin etki gücü diğer terapi modellerine oranla daha yüksektir. Çünkü şema terapi modeli kişinin kendi duygusal ihtiyaçlarının farkına varıp bunları kendilerinin karşılmasına yönelik bir çalışmadır (Şaşmaz, 2014).

3.2.Terapistin Rolü

Şema terapi modeli, terapistin sergilediği tutumların iyileştirmeye yönelik olduğunu savunmaktadır (Young vd., 2013). Terapist oluşmuş olan yanlış ebeveynlik tutumlarının etkilerini, sınırlı yeniden ebeveynlik yaparak düzeltmeye çalışır. Yani kişiye aslında ailesinin yapması gerektiği doğru ebeveynlik gibi terapist kişiye sınırlı yeniden ebeveynlik yapar (Arnt ve Jacob, 2016). Aynı zamanda terapatik süreçte terapist, kişiyi empatik bir tavırla kendi olumsuzlukları, çelişkileri, uyumsuzlukları ve işlevsel olmayan davranışlarıyla yüzleştirme gibi stratejiler kullanır (Rafaeli vd., 2016 ; Young vd., 2013).

3.3.Şema Terapi ile Dizi Analizi: Bahar

Bu terapi yöntemi ile çiftin oluşturmuş olduğu işlevsiz şemalar düzeltilebilir. Birey kurduğu bütün ilişkilerde şemalarına göre hareket eder. Edindiği şemalar deneyim ve ilişkiler ile pekiştirilir (Türkçapar ve Işık, 2000). Dizi Şema Terapi Modeli ile ele alındığında, karakterlerin davranışlarının kökenlerine dair yorumlamalar yapılabiliriz.

Ana karakterimiz olan Bahar kırklarında iki çocuk annesi bir kadındır. Üniversitede Tıp Fakültesinde okurken o anki sevgilisi Timur'dan hamile kalır ve aslında dizinin hikayesi tam da bu noktada başlar. Bahar ve Timur bir bebek sahibi olacakları için evlenmek zorunda kalırlar. Bahar genç yaşında evlilik yapıp çocuk sahibi olup aynı zamanda hasta olan kayınbabasına baktığı için Tıp Fakültesini bitirdikten sonra asıl mesleği olan doktorluğu yapamaz. Bu süreçte eşi Timur Tıp Fakültesini bitirip doktorluğa başlar. Bir çocuk daha dünyaya getirirler. Bahar bir gün rahatsızlanır ve kaldırıldığı hastanede karaciğer nakli olması gerektiğini öğrenir. Nakil sürecinde eşi Timur'dan beklediği desteği göremeyen Bahar ameliyatından sonra bambaşka biri olmaya karar verir. Çok istediği mesleği doktorluğa dönmeye karar verip TUS sınavına hazırlanır. Sınavı kazanıp eşi Timur'un profesör olduğu hastanede asistan olarak işe başlar. Fakat bunun etik olmayacağını düşündüğü için kızkılık soyadını kullanıp kimseye bu gerçeği söylemeden çalışmaya karar verir. Eşi Timur'un kendisini yine aynı hastanede çalışan kadın doğum uzmanı Rengin ile aldattığını düşünür. Rengin ve Timur üniversite zamanlarında sevgilidir fakat Bahar'ın Timur'dan hamile kalması üzerine Timur Rengin'i terk eder. Zamanla Bahar gerçekleri görmeye başlar ve artık etrafındakiler kadar kendini de düşünmeye karar verir. Bu noktada daha önce şans eseri tanışmış olduğu Evren'in Bahar'ın çalıştığı hastanede profesör olarak çalışmaya başlaması ve Bahar'a aşık olmasıyla Bahar'ın asıl hikayesi başlar.

Bahar kendini ailesine karşı sürekli yetersiz ve kusurlu hisseden bir karakterdir. Çocukluğunda ailesinden aldığı eleştiriler ve duygusal ihmaller onun kusurluluk şeması geliştirmesine yol açar. Bu sebeple sürekli kocası, çocukları ve kayıinvalidesine kendini beğendirmeye ve onaylatmaya çalışır. Aynı zamanda ailesinin Bahar'ın yaptığı hiçbir şeyi beğenmemesinin onun geliştirdiği kusurluluk şemasına gönderme yaptığını da görebiliriz. Dizide ailesinin bu yaklaşımlarının Bahar'ı ciddi şekilde kötü yönde etkilediğini görüyoruz (1. Bölüm 23'30"). Terapide Bahar yaşadığı kırılma anlarıyla bu şemayı değiştirip ailesine onların hizmetçisi değil de bir birey olarak kendisini gösterdiğini görebiliriz.

Bahar karakterinin eşi olan Timur'un da göze çarpan şema modları görülür. Öncelikle Timur'un temel şemasını Yüksek Standartlar Şeması olarak tanımlayabiliriz. Timur'un babasının meslek anlamında ne kadar mükemmeliyetçi olduğunu dizinin bazı geçmişi hatırlama sahnelerinde açıkça görüyoruz . Aslında iş hayatında cerrahlık üzerine uzmanlık yapmak istemeyen Timur'a,

babasının çok sert bir şekilde cerrahi üzerine uzmanlaşmak zorunda olduğunu belirttiğini görüyoruz (6. Bölüm 2:07'). Bu sayede şemalar geliştiren Timur'un, babasının ona davrandığı gibi oğlu Aziz Uras'a sert ve mükemmeliyetçi bir yaklaşım sergilediğini net bir şekilde gözlemliyoruz. Timur'un bu mükemmeliyetçi tavrının onu iş ve özel hayatında çok hırslı bir insan haline getirdiğini dizide gözlemleyebiliriz (6. Bölüm 2:07'). Her zaman kusursuz ve mükemmel olmak istemektedir. Fakat Timur'un takındığı kusursuzluk maskesi yakın ilişkilerinde duygusal mesafe yaratır çünkü kusurları ve zayıflıklarının görülmesinden korkmaktadır.

SONUÇ

Bahar karakterinin hayat hikayesi, Şema Terapi Modeli ile analiz edildiğinde, geçmişte yaşadığı travmalar ve aile ilişkilerinden kaynaklanan işlevsiz şemaların bugünkü ilişkilerine nasıl yansıdığı net bir şekilde görülmektedir. Kusurluluk ve yetersizlik şemaları, Bahar'ın yaşamında hem içsel çatışmalara hem de sosyal ilişkilerinde sürekli bir onaylanma arayışına yol açmıştır. Bahar, çocukluğu boyunca duygusal ihmal ve eleştirilere maruz kalmasının bir sonucu olarak, kendini ailesine, eşine ve çevresine sürekli ispat etmeye çalışmıştır. Ancak bu süreç, onun gerçek ihtiyaçlarını görmezden gelmesine ve bireysel kimliğini geri plana atmasına neden olmuştur.

Dizinin ilerleyen bölümlerinde Bahar'ın şemalarını sorgulamaya ve değiştirmeye başlaması, terapide şema terapinin etkili bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahar'ın, kendisini ailesine hizmet eden bir figür olmaktan ziyade birey olarak görme çabası, onun kimlik arayışında önemli bir kırılma noktasıdır. Bu süreçte karşılaştığı yeni kişiler ve olaylar, Bahar'ın kendine dair farkındalığını artırmış ve değişim sürecini hızlandırmıştır.

Timur karakterinin şemaları ise, yüksek standartlar ve mükemmeliyetçilik çerçevesinde değerlendirilebilir. Babasının ona uyguladığı sert ve mükemmeliyetçi yaklaşım, Timur'un kendi ebeveynlik stiline de yansımış ve çocukları üzerinde baskıcı bir tavır oluşturmaya neden olmuştur. Aynı zamanda Timur'un kusurluluk maskesi, onun zayıflıklarını gizleme ve duygusal bağ kurmaktan kaçınma eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu durum, Bahar ile olan ilişkisinde kopukluklara ve güvensizliğe yol açmıştır.

Genel olarak, Bahar ve Timur karakterleri üzerinden analiz edilen bu dizi, şemaların bireylerin yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini ve terapinin, bu işlevsiz şemaları değiştirmede nasıl etkili olabileceğini göstermektedir. Bahar'ın değişim yolculuğu, şemaların değiştirilebileceği ve bireylerin daha sağlıklı ilişkiler ve kimlikler geliştirebileceği umudunu taşımaktadır. Bu bağlamda, Şema Terapi Modeli'nin hem bireysel hem de ilişkisel boyutlarda güçlü bir araç olduğu bir kez daha vurgulanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arntz, A., & Genderen, A. A. (2013). Sınır kişilik bozukluğu şema terapi (M. Şaşıoğlu ve S. Kohen, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Arntz, A., & Jacob, G. (2016). Uygulamada şema terapi: Şema mod yaklaşımına giriş rehberi (G. S. Pekak, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Behary, W. T. (2017). Narsistle ateşkes (M. Caner & N. Azizerli, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları. (Orijinal çalışma 2008).
- Bricker, D. C., & Young, J. E. (2012). A client's guide to schema therapy. Retrieved from <http://davidbricker.com/clientsguideSchemaTherapy.pdf>
- Farrell, J. M., Reiss, N., & Shaw, I. A. (2015). Şema terapi: Klinisyenin rehberi (S. G. Alkan & E. Alkan, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Harris, A. E., & Curtin, L. (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas and depressive symptoms in young adults. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 405-416.
- Karaosmanoğlu, A. (2016). Eyvah kötü bir şey olacak (4. baskı). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Körük, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin riskli davranışlarının ortaya çıkmasında yordayıcı bir etmen olarak uyum bozucu şemaların telafisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(9), 55-69.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. E. (2011). Şema terapi: Ayırıcı özellikler (H. A. Karaosmanoğlu & N. Azizerli, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. E. (2012). Şema terapi ayırıcı özellikler (M. Şaşıoğlu, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Roediger, E. (2015). Şema terapi nedir? (S. Ataman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Simeone, C., Roediger, E., & Stevens, B. A. (2017). Çiftlerde şema terapi (I. G. Danışman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şaşmaz, İ. B. (2014). Erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğü'nün borderline kişilik bozukluğu ve bipolar bozukluk üzerindeki yordayıcı etkisi (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thimm, J. C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41(4), 373-380.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York: Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2009). Şema terapi: Terapistin rehberi (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2013). Şema terapi (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Young, J., & Klosko, J. (2011). Hayatı yeniden keşfedin (D. Güler, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.

Article Arrival Date
Date**21.04.2025****Article Published****20.06.2025****OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YEŞİL ALGORİTMALAR: GELECEĞİN SIFIR ATIK ÇOCUKLARI**
GREEN ALGORITHMS IN PRESCHOOL EDUCATION: ZERO WASTE CHILDREN OF THE FUTURE**Nuray ERAN TÜREDİ¹, Eda TEMEL LATİFOĞLU² Özge İNCEÇINAR³,
Melek YAVUZ YILMAZ⁴**¹Uzman Öğretmen/Okul Müdürü, Kaptan Altay Altuğ Kızılay Anaokulu (MEB), Okul Öncesi Eğitimi, Orcid:[0000-0003-4821-4609](https://orcid.org/0000-0003-4821-4609)²Uzman Öğretmen/Okul Müdürü, Cevat Şahin Anaokulu (MEB), Okul Öncesi Eğitimi, Orcid:[0009-0003-4509-4848](https://orcid.org/0009-0003-4509-4848)³Uzman Öğretmen/Okul Müdürü, Şükran Öney Anaokulu (MEB), Okul Öncesi Eğitimi, Orcid:[0009-0005-1967-7390](https://orcid.org/0009-0005-1967-7390)⁴Uzman Öğretmen/Okul Müdürü, Körpeşler Anaokulu (MEB), Okul Öncesi Eğitimi, Orcid:[0009-0009-4893-4615](https://orcid.org/0009-0009-4893-4615)**Özet**

Okul öncesi dönem, çocukların hem duygusal hem de bilişsel becerilerini geliştirdiği, çevreleriyle etkileşime girdikleri çok önemli bir aşamadır. Bu süreçte çevre bilincinin aşılması, çocukların bireysel gelişimlerini pekiştirirken, toplumsal sorumluluklarını da artırabilir. Çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi, sürdürülebilir bir geleceğin temellerini atmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Doğa ve biyoçeşitlilik konuları, çocuklara doğanın korunması ve ekosistemlerin sağlıklı kalmasının gerekliliğini anlatmada önemli bir rol oynar.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocuklara çevre bilincini kazandırmayı ve geri dönüşüm gibi sürdürülebilir alışkanlıkları öğretmeyi hedefleyen bir projeyi ele almaktadır. 5-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bu projede, ailelerin de sürece katılımı büyük bir önem taşımıştır. Ailelerin projeye dahil olması, çocukların öğrendiklerini pekiştirmelerini ve çevre dostu davranışları günlük yaşamlarına entegre etmelerini sağlamıştır.

Çalışma, 2022-2024 yılları arasında Eylül-Mayıs dönemi boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemleri olarak çocuklarla yapılan birebir görüşmeler, gözlem teknikleri ve resimlemeler kullanılmıştır. Proje süresince, çocukların çevre bilincinin arttığı ve çevre dostu alışkanlıklar kazandıkları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, ailelerin geri dönüşüm ve diğer çevreye duyarlı alışkanlıklar konusunda daha bilinçli hale geldikleri tespit edilmiştir.

Projede, çocuklara atıkların ayrıştırılması, organik atıkların kompost yapımında kullanılması ve geri dönüştürülebilir malzemelerle yaratıcı faaliyetlerin yapılması gibi uygulamalar sunulmuştur. Örnek olarak, atık materyallerden oyuncak yapımı ve geri dönüştürülebilir malzemelerle el sanatları çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler, çocuklara çevreye duyarlı düşünme becerisi kazandırmanın yanı sıra doğa dostu alışkanlıklar edinmelerine de katkı sağlamıştır. Ayrıca, su tasarrufu ile ilgili olarak aileler, çocuklarıyla birlikte çeşitli yöntemler geliştirmiştir.

Araştırmanın bulguları, proje katılımcılarının çevresel sorunlar hakkında daha fazla farkındalık geliştirdiklerini ve günlük yaşamlarında çevre dostu davranışlar sergilemeye başladıklarını göstermektedir. Katılımcılar, doğadaki biyoçeşitliliğin korunması ve ekosistemlerin sağlıklı kalması gerektiği konusunda bilinçlenmişlerdir. Ayrıca, evde organik atıkların kompost yapılarak değerlendirilmesi ve kimyasal gübre kullanımının azaltılması gibi çevre dostu uygulamalara yönelmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda çocukların ve ailelerinin çevre bilincini artırmayı başarmış, çevre dostu yaşam alışkanlıklarını benimsemelerini sağlamıştır. Ailelerin projelere aktif katılımı, çevre bilincinin kalıcı hale gelmesinde etkili olmuştur. Gelecekte daha sürdürülebilir bir toplum oluşturabilmek için okul öncesi eğitimde çevre dostu projelerin yaygınlaştırılması büyük bir önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi, Doğa, Biyoçeşitlilik, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Abstract

The preschool period is a very important stage in which children develop both emotional and cognitive skills and interact with their environment. In this process, instilling environmental awareness can reinforce children's individual development and increase their social responsibilities. Raising environmentally sensitive individuals is of critical importance in laying the foundations for a sustainable future. Nature and biodiversity issues play an important role in teaching children about the need to protect nature and keep ecosystems healthy.

This research examines a project that aims to raise environmental awareness in preschool children and teach them sustainable habits such as recycling. In this project carried out with children in the 5-6 age group, the participation of families in the process was of great importance. The involvement of families in the project enabled the children to reinforce what they had learned and integrate environmentally friendly behaviors into their daily lives.

The study was conducted during the September-May period between 2022-2024. In the study, one-on-one interviews with children, observation techniques and illustrations were used as data collection methods. During the project, it was observed that children's environmental awareness increased and they acquired environmentally friendly habits. Likewise, it has been found that families are becoming more conscious of recycling and other environmentally friendly habits.

In the project, children were presented with practices such as separating waste, using organic waste in composting, and doing creative activities with recyclable materials. For example, toys were made from waste materials and handicrafts were carried out with recyclable materials. These activities not only helped children develop environmentally conscious thinking skills but also helped them acquire environmentally friendly habits. Additionally, families have developed various methods with their children regarding water conservation.

The findings of the research show that project participants developed greater awareness of environmental issues and began to exhibit environmentally friendly behaviors in their daily lives. Participants became aware of the need to protect biodiversity in nature and keep ecosystems healthy. They have also turned to environmentally friendly practices such as composting organic waste at home and reducing the use of chemical fertilizers.

As a result of the research, it was possible to increase the environmental awareness of children and their families and ensure that they adopt environmentally friendly living habits. The active participation of families in projects has been effective in making environmental awareness

permanent. In order to create a more sustainable society in the future, it is of great importance to popularize environmentally friendly projects in pre-school education.

Keywords: Preschool, Nature, Biodiversity, Sustainable Development Goals

1. GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuklara çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik bir projeyi incelemektir. Proje, 5-6 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilmiş olup, ailelerin sürece aktif katılımı sağlanarak, çevre dostu davranışların günlük yaşama entegrasyonu amaçlanmıştır. Çalışma, erken yaşlarda çevre bilincinin kazandırılmasının çocukların hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal sorumluluk bilincine önemli katkılar sağladığını savunmaktadır. Çevre bilinci kazanan çocuklar, ilerleyen yaşlarda sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını daha kolay benimseyebilir ve çevrelerine duyarlı bireyler olarak yetişebilirler. Kuramsal çerçevede, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Piaget'ye göre, çocuklar çevrelerini keşfederek öğrenir ve bu süreç, onların çevreye dair tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Çocuklar, çevreleriyle etkileşimde bulunarak bilgilerini genişletir ve çevresel farkındalıkları gelişir (Piaget, 1973). Vygotsky ise çocukların çevreye dair bilgilerini, çevrelerinde bulunan yetişkinler ve akranlarıyla etkileşim yoluyla edindiklerini vurgular. Bu da, çevre bilincinin kazandırılmasında öğretmenlerin ve ailelerin aktif rol oynamasının önemini ortaya koyar (Vygotsky, 1978).

Bu çalışmanın önemi, okul öncesi dönemde çevre bilincinin erken yaşlarda kazandırılmasının, sadece bireysel gelişimle sınırlı kalmayıp, toplumsal sorumlulukların da pekiştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Çocuklar çevre bilinciyle yetiştiklerinde, gelecekte çevreye duyarlı bireyler olarak topluma katkı sağlarlar. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde başlatılacak çevre eğitimi, sürdürülebilir bir geleceğin temellerinin atılmasında kritik bir rol oynayacaktır.

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunarak dünyayı nasıl öğrendiklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamaktadır. Piaget'ye göre, çocuklar çevreleriyle etkileşim halindeyken yeni bilgiler edinir ve bu süreç, onların bilişsel gelişimlerinin temelini oluşturur. Çocuklar, çevrelerinde gözlem yaparak, deneyimleyerek ve etkileşimde bulunarak çevrelerine dair tutumlar geliştirirler. Bu süreç, çevre bilincinin ilk temellerinin atıldığı aşamadır ve çocukların çevreye dair farkındalıklarının oluşmasına katkı sağlar (Piaget, 1973).

1.1.2. Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı

Lev Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin yalnızca bireysel deneyimlerden değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerden de şekillendiğini savunmaktadır. Vygotsky'ye göre, çocuklar çevrelerini anlamlandırırken, özellikle çevrelerinde bulunan yetişkinlerin ve akranlarının rehberliğinden faydalanırlar. Bu sosyal etkileşimler, çocukların çevre bilincini ve çevreye duyarlı davranışları öğrenmelerini pekiştirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara çevre dostu alışkanlıklar kazandırma süreçlerinde önemli bir rolü vardır (Vygotsky, 1978).

1.1.3. Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik

Çevre eğitimi, çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayan önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönemde bu bilincin kazandırılması, çocukların çevrelerini koruma ve doğal kaynakları verimli kullanma gibi sürdürülebilir davranışları benimsemelerine yardımcı olabilir. Çevre eğitimi, çocuklara doğa ile uyumlu bir yaşam tarzı benimsemeyi öğretirken, onların toplumsal sorumluluk duygularını da geliştirmeyi hedefler. Bu süreç, sürdürülebilir bir

geleceğin temellerinin atılması açısından büyük önem taşır ve çevre bilinciyle yetişen bireyler, daha duyarlı ve sorumlu bir toplumun parçası olurlar.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, 2022-2024 yılları arasında, Düzce ili bağımsız anaokullarında öğrenim gören toplam 902 çocuk (464 kız, 438 erkek) ve 36 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 4 bağımsız okulda yürütülmüş ve gerekli yasal izinler alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Çocuklarla yapılan birebir görüşmeler, gözlem teknikleri ve resimleme yöntemleri kullanılarak çevre bilinci ve sürdürülebilir alışkanlıklar kazandırma süreci analiz edilmiştir. Tablo 1'de, çalışmaya dahil olan okulların, çocukların cinsiyet dağılımlarının ve öğretmen sayısının verileri sunulmaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Okulların, Çocukların Cinsiyet Dağılımı ve Okul Öncesi Öğretmeni Sayısı

Okul	Kız Çocuğu	Erkek Çocuğu	Toplam Sayısı	Çocuk	Okul Öncesi Öğretmeni Sayısı
Okul 1	116	112	228		9
Okul 2	102	104	206		9
Okul 3	118	115	233		9
Okul 4	128	107	235		9
Toplam	464	438	902		36

Tablo 1, bu araştırmada yer alan 4 bağımsız anaokulunun öğrenci sayıları ve cinsiyet dağılımlarını göstermektedir. Ayrıca, her okulda görevli okul öncesi öğretmeni sayısı da tabloya dahil edilmiştir. Toplamda 902 öğrenci (464 kız, 438 erkek) ve 36 okul öncesi öğretmeni, çevre bilinci kazandırma sürecine dahil edilmiştir. Bu veriler, çalışmanın örneklem büyüklüğünü ve farklı okullardaki katılımcı sayısını özetlemektedir.

Verilerin toplanmasında çocuklarla birebir görüşmeler yapılmış, onların çevreye dair düşünceleri, tutumları ve alışkanlıkları hakkında bilgi edinilmiştir. Ayrıca, çocukların doğal davranışları gözlem teknikleriyle takip edilerek, çevre bilincindeki değişim gözlemlenmiştir. Resimlemeler ise çocukların çevre ile ilgili duygusal bağlarını ve farkındalıklarını görsel olarak ifade etmelerini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu yöntemler, çocukların çevre bilinci geliştirme sürecini çok yönlü bir şekilde incelemeye olanak tanımıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler, eğitim sürecinin etkinliğini ve öğretmenlerin çevre bilincine dair farkındalık seviyelerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğretmenlerin, çocuklara çevre bilinci kazandırmada nasıl bir rol oynadıkları ve bu konuda hangi stratejileri kullandıkları da çalışma kapsamında incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin geçerliliği, kullanılan çoklu yöntemler ve öğretmenler ile yapılan geri bildirimler ile sağlanmıştır. Güvenirlik açısından, çocuklarla yapılan görüşmelerin ve gözlem süreçlerinin bağımsız gözlemciler tarafından yapılması, verilerin doğruluğunu pekiştirmiştir. Ayrıca, ailelerin projeye dahil edilmesi, çevre bilincinin günlük yaşantıya nasıl entegre olduğunu gözlemlemek açısından önemli bir faktör olmuştur.

Bu çalışma, çocukların çevre bilinci kazandırma süreçlerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve çevre dostu alışkanlıkların okul öncesi dönemde nasıl şekillendirilebileceğine dair önemli veriler sunmayı hedeflemektedir.

2.1 Geçerlilik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliliği, kullanılan veri toplama yöntemlerinin çeşitliliği ve her bir yöntemle elde edilen verilerin araştırma amacına uygunluğu ile sağlanmıştır. Çocuklarla yapılan birebir

görüşmeler, gözlemler ve resimleme teknikleri, çevre bilinci ve sürdürülebilir alışkanlıkların kazandırılması sürecini doğru bir şekilde yansıtabilecek şekilde seçilmiştir. Birebir görüşmeler, çocukların çevreye dair tutum ve düşüncelerini öğrenmek için açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. Gözlemler ise çocukların doğal ortamda sergiledikleri çevre dostu davranışları yakalamayı amaçlamıştır. Resimleme tekniği, çocukların çevreye olan duygusal bağlarını anlamak için bir araç olarak kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Güvenirlilik açısından, verilerin tutarlılığı ve doğruluğu, araştırmacılar arasında yapılan bağımsız gözlemlerle artırılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerin ve gözlemlerinin doğruluğu, farklı gözlemciler tarafından yapılan paralel gözlemlerle kontrol edilmiştir. Ayrıca, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ailelerin projeye dahil edilmesi ve çocukların çevre bilinci üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesi sağlanmıştır (Karasar, 2012). Ailelerin katılımı, verilerin daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesini ve çevre bilinci konusundaki değişikliklerin günlük yaşantıya nasıl yansıdığını gözlemlemeyi mümkün kılmıştır.

Geçerlilik, verilerin doğruluğu ve güvenilirliği, öğretmenlerin sürekli geri bildirimleri ve gözlem süreçleriyle desteklenmiştir. Öğretmenler, çocukların çevreye yönelik davranışlarındaki değişiklikleri gözlemleyerek, bu sürecin eğitimdeki etkilerini değerlendirmiştir. Eğitimcilerin katkıları, çalışmanın geçerliliğini artırmak adına önemli bir unsur olmuştur (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Sonuç olarak, çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği, çoklu veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasının, bağımsız gözlemler ve aile katılımının sağlanmasıyla güçlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara dair detaylı analizler sunulmaktadır. Çalışmada çocukların çevre bilinci kazandırma sürecindeki değişimler, ailelerin çevre dostu alışkanlıklara olan yaklaşımlarındaki farkındalık artışı ve öğretmenlerin süreçteki rolleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, çocuklar ile yapılan birebir görüşmeler, gözlemler ve resimleme teknikleri ile desteklenmiş, çevre bilincinin artırılması sürecindeki etkili stratejiler değerlendirilmiştir.

1. Çocukların Çevre Bilinci ve Davranışlarındaki Değişim

Başlangıçta, çocukların çevre bilinci genellikle çok sınırlıydı. Çoğu, çevreyi korumanın gerekliliğinden veya geri dönüşümün öneminden habersizdi. Ancak proje sürecinde yapılan çeşitli eğitimler, etkinlikler ve gözlemlerle, çocukların çevreye dair tutumlarında belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir. Özellikle geri dönüşüm, su tasarrufu, doğa sevgisi ve atıkların ayrıştırılması gibi konularda, çocukların bilgi seviyeleri artmış ve çevre dostu alışkanlıklar kazandıkları gözlemlenmiştir.

Çocukların çevre dostu davranışlar sergileme oranı, proje öncesinde %35 iken proje sonunda bu oran %78'e çıkmıştır. Çocukların, atıklarını geri dönüşüm kutularına ayırmaları, suyu israf etmemek için dikkatli olmaları ve doğa yürüyüşlerinde çevreyi kirletmemek için özen göstermeleri, bu süreçte en fazla gelişen davranışlar olmuştur. Ayrıca, çocuklar arasında çevreyi koruma isteği de belirgin şekilde artmıştır. Başlangıçta yalnızca %30'luk bir oranda çevreyi koruma isteği gözlemlenirken, proje sonunda bu oran %75'e çıkmıştır.

Tablo 2: Çocukların Çevre Bilincindeki Değişim

Kriter	Başlangıç (%)	Durumu	Proje Sonrası (%)	Durum
Çevre dostu davranışlar (geri dönüşüm, su tasarrufu vb.)	35%		78%	
Doğa ile ilgili olumlu düşünceler	40%		85%	
Çevreyi koruma isteği	30%		75%	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çevreye duyarlı davranışlar sergileyen çocukların oranı, proje süreci ile birlikte ciddi bir artış göstermiştir. Özellikle geri dönüşümün ve doğa ile ilgili olumlu düşüncelerin artırılması, bu projede en başarılı olunan alanlar olmuştur.

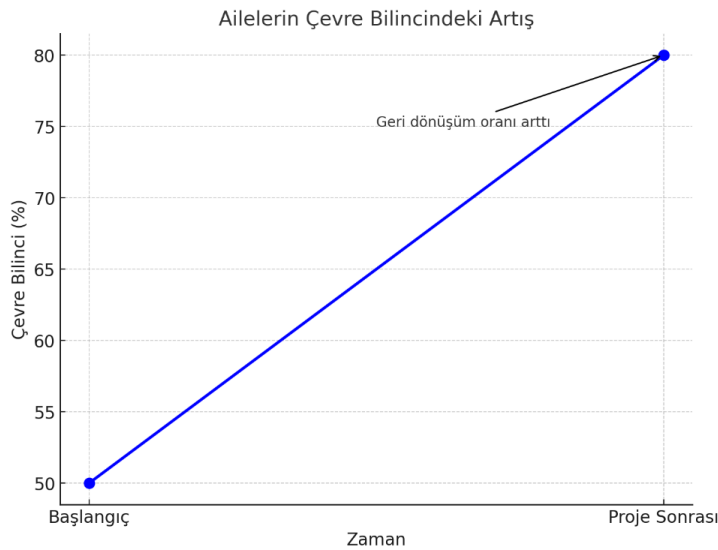
Proje sürecinde yapılan gözlemler ve birebir görüşmelerde, çocukların çevreye olan duyarlılıklarının arttığına dair çeşitli örnekler elde edilmiştir. Örneğin, çevre bilincine sahip olan bazı çocuklar, okulda etkinliklerin dışında da arkadaşlarına çevreyi korumanın önemini anlatmaya başlamış, çevreyi korumanın bir sorumluluk olduğu konusunda grup içerisinde liderlik yapmışlardır.

2. Ailelerin Çevreye Duyarlılığı

Ailelerin çevre bilinci, proje sürecinin önemli bir parçasıydı. Çalışmanın başlangıcında, ailelerin çevre dostu alışkanlıklar konusunda bilgi seviyeleri genellikle düşük ve çevreyi koruma konusunda daha az bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak çocuklar ile ailelerin etkileşimi sayesinde, ailelerin çevre bilinci de artmıştır. Ailelerin çocuklarının öğrendiklerini evde uygulamaya koymalarının yanı sıra, çevreye duyarlı alışkanlıkları günlük yaşamlarına entegre etmeleri sağlanmıştır.

Proje boyunca, ailelere geri dönüşüm, su tasarrufu, enerji verimliliği gibi konularda çeşitli bilgiler verilmiş ve bu bilgilerin evde nasıl uygulanabileceği anlatılmıştır. Çalışma sonunda yapılan anketlerde, ailelerin çevre dostu alışkanlıkları evde uygulama sıklığının arttığı gözlemlenmiştir. Aileler, çocukların çevre bilinci kazandırma sürecine aktif olarak katılmış ve çevre dostu davranışları günlük yaşamlarına entegre etmiştir.

Şekil 1: Ailelerin Çevreye Duyarlılık Seviyeleri



Şekil 1, ailelerin çevre bilincindeki artışı görselleştiren bir grafikdir. Ailelerin çevre bilinci, proje süreciyle birlikte %50'den %80'e yükselmiş ve evde geri dönüşüm yapma oranı belirgin bir şekilde artmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklar evde çevre dostu alışkanlıkları sergileyen bireyler olarak ailelerine model olmuşlardır.

3. Öğretmenlerin Çevre Bilincine Etkisi

Öğretmenlerin çocuklara çevre bilinci kazandırmadaki rolü de gözlemlenen bir başka önemli bulgudur. Öğretmenler, çevre bilincinin kazandırılmasında çocuklara rehberlik etmiş ve çeşitli etkinliklerle çocukların çevreye olan duyarlılıklarını artırmıştır. Proje süresince öğretmenlerin de çevreye olan bakış açıları gelişmiş, çevre dostu eğitim materyalleri kullanmaya özen göstermişlerdir.

Öğretmenlerin, çocuklarla yapılan etkinliklerde çevre bilinci ve sürdürülebilir alışkanlıkları nasıl kazandırabileceklerine dair stratejiler geliştirdiği gözlemlenmiştir. Çocuklarla yapılan etkinlikler, öğretmenlerin rehberliğinde hem eğitici hem de eğlenceli hale getirilmiş, bu da çocukların çevre bilincine olan ilgisini artırmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın bulguları, okul öncesi dönemde çevre bilincinin kazandırılmasının, çocuklar, aileler ve öğretmenler arasında güçlü bir iş birliği ile en etkili şekilde sağlanabileceğini göstermektedir. Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, çocukların çevreye duyarlı alışkanlıklar kazanmalarına, çevresel sorunlara karşı duyarlı hale gelmelerine ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çocuklar çevre bilinci kazandıkça, bu bilinci ailelerine de aktararak toplumsal bir değişim yaratmaktadırlar. Çalışmanın bulguları, çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin kalıcı etkiler yaratabileceğini ve çevre bilincinin sadece okulda değil, ailelerin de katılımıyla pekiştirilebileceğini ortaya koymuştur (Berthelsen & Brownlee, 2005; Wilson, 1996).

Erken yaşta çevre eğitimi almak, çocukların çevreye duyarlılıklarını artırarak, toplumsal sorumluluklarını daha iyi bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır. Çocuklar, çevreyle ilgili doğru bilgi ve değerlerle yetiştiklerinde, çevre dostu alışkanlıklar ve sürdürülebilir yaşam biçimleri benimsemektedirler (Chawla, 1999). Çalışmanın bulguları, çevre bilincinin kazandırılmasında öğretmenlerin ve ailelerin önemli roller üstlendiğini ve bu iş birliğiyle çevre bilincinin kalıcı hale getirilebileceğini vurgulamaktadır.

Çalışmanın bulguları, çevre bilincinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının çok yönlü ve uzun vadeli bir etki sağladığını göstermektedir. Erken yaşta çevre eğitimi, çocukların çevresel sorunlara duyarlılıklarını artırmakla birlikte, bu bilincin aileler aracılığıyla günlük yaşamda pratiğe dökülmesine olanak tanımaktadır (Palmer, 1998). Çocuklar, okulda öğrendikleri çevre dostu alışkanlıkları ailelerine aktarırken, aileler de bu alışkanlıkları günlük yaşamlarında benimsemektedirler. Bu süreç, çevre bilincinin sadece bireysel bir özellik olmanın ötesine geçerek toplumsal bir etki yaratmasına olanak tanımaktadır.

Özellikle öğretmenlerin rolü, çevre bilinci kazandırma sürecinde belirleyici olmaktadır. Öğretmenler, çocukların çevreyle ilgili bilgilerini artırmak ve bu bilgileri davranışa dönüştürmek adına yaratıcı ve etkili öğretim yöntemleri kullanmalıdırlar (Wilson, 1996). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda sürekli eğitim alması, çocukların çevre bilinci kazanmalarında önemli bir etki yaratmaktadır (Berthelsen & Brownlee, 2005).

Ancak çevre bilincinin sadece okulda sağlanması yeterli değildir. Evdeki çevre bilinci de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Ailelerin çevre dostu alışkanlıkları benimsemesi, çocukların çevreye duyarlılıklarını kalıcı hale getirmektedir. Ayrıca, çocuklar evde ailelerinden gördükleri davranışları model alarak çevreye yönelik daha güçlü bir bilinç geliştirirler (Chawla, 1999). Bu bağlamda, okul ve aile arasındaki etkileşim ve iş birliği, çevre bilincinin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir.

Bununla birlikte, çevre eğitiminin daha etkin hale gelebilmesi için öğretmenlerin çevreye dair bilgilerinin güncel ve kapsamlı olması gerekmektedir. Çevre eğitimi sadece basit bilgi aktarımından ibaret olmamalı, çocukların çevre ile doğrudan etkileşime girmelerini sağlayacak etkinlikler ve projelerle desteklenmelidir (Palmer, 1998). Çocuklar, çevreyle ilgili teorik bilgilerini gerçek dünya deneyimleriyle birleştirdiklerinde, çevreye yönelik duyarlılıkları daha da güçlenmektedir.

Çalışmanın bulguları, erken yaşta verilen çevre eğitiminin, sadece bireysel değil toplumsal düzeyde de uzun vadeli etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Çocuklar, çevre bilincini kazandıktan sonra çevre dostu davranışları çevrelerinde yaymaya çalışmakta, çevreye duyarlı bireyler olarak topluma katkıda bulunmaktadır (Chawla, 1999). Bu nedenle, çevre eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde temel bir adım olarak görülmelidir.

Öneriler

1. **Ebeveyn ve öğretmen iş birliği:** Okul öncesi eğitimde çevre bilincinin kazandırılması, ailelerin de sürece dahil edilmesiyle daha etkili olacaktır. Aileler, çocuklarıyla birlikte çevre dostu etkinlikler yaparak, bu bilincin evde pekişmesini sağlamalıdır (Palmer, 1998).
2. **Çevre eğitimi materyallerinin geliştirilmesi:** Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara çevre bilinci kazandırmalarına yardımcı olacak eğitici materyallerin geliştirilmesi önemlidir. Bu materyaller, çocukların çevreye duyarlı alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olacak etkinlikler içermelidir (Berthelsen & Brownlee, 2005).
3. **Öğretmenlere yönelik sürekli eğitim:** Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda düzenli olarak eğitilmesi, öğretmenlerin çevre bilincini çocuklara daha etkili bir şekilde aşılamasına yardımcı olacaktır. Bu tür eğitim programları, öğretmenlerin çevresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi çocuklara doğru bir şekilde iletmelerini sağlayacaktır (Chawla, 1999).
4. **Toplumsal farkındalık projeleri:** Çocuklar ve aileler için çevre bilincini artırıcı projeler düzenlenmesi önerilmektedir. Bu projeler, çevre bilincinin toplumda daha geniş bir kitleye yayılmasını sağlayacak ve çocukların çevreyi koruma konusunda sorumluluk geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Wilson, 1996).

5. KAYNAKLAR

- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005). Early Childhood Education: The Need for a Holistic Approach. *International Journal of Early Childhood Education*, 11(1), 35-50.
- Chawla, L. (1999). Life Paths into Effective Environmental Action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (22. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Palmer, J. A. (1998). Environmental Education in the Early Years: The Role of the Teacher. *Environmental Education Research*, 4(2), 145-159.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental Education in Early Childhood: The Role of Teachers and Parents. *Journal of Environmental Education*, 27(2), 8-15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Article Arrival Date
Date**21.05.2025****Article Published****20.06.2025****THE EMERGENCE OF SOCIOLOGICAL CRIMINOLOGY: ON THE FACTORS,
PERSPECTIVES, AND IMPACT IN THE EARLY 20TH CENTURY****Banuka De Silva**Department of Criminology, Faculty of Criminal Justice, General Sir John Kotelawala
Defence University, Sri Lanka.**Abstract**

Sociological criminology emerged in the early 20th century as a departure from traditional psychological and biological theories of crime, shifting its focus to social-structural and ecological factors that influence criminal behaviour. This study fills a gap in criminological literature by examining the development and impact of sociological criminology in the early 20th century. Hence, the prime intention of this study was to uncover the emergence and influence of sociological criminology during this specific time. Using the Narrative Literature Review method, this study identified the factors that caused the emergence of sociological criminology in the early 20th century and examined the repercussions. The conclusion section of the research study explains the various ways in which sociological criminology has contributed to the development of modern criminology.

123

Keywords: Sociological Criminology, Strain Theory, Social Disorganisation Theory, Crime Causation.

Introduction

Over time, there has been an attempt to distinguish between crime and deviance by applying theories, approaches, methodology, and the like. The sociological part of criminology that developed as a branch of study in the twentieth century paid significant deviation from psychological and biological theories of crime. What was underlined more as the major method of examination was the social and ecological aspects of crime. Periodically, sociological criminology has been more involved in academic discourse regarding the numerous impacts of various scholars and organisations in this area of study.

Thus, Williams and McShane (2016) pointed out that sociological criminology was an important one of the weaknesses of the earlier criminological theories that targeted the characteristics and innate features of crime as the principal cause factors. According to the identification concerning criminology theories, different theoretical frameworks in relation to social disorganisation, heterogeneity, and strain theories fell under what was called sociological criminology. These are the 'social structure,' 'culture,' and 'opportunity frameworks', which are referred to as the different aspects that help one to grasp the type of criminal activity.

Kornhauser (1978) reported that these theories emphasised social aspects more than individual causes of crime. Sociological criminology brought a new age into the criminology by stating that rates of crime are the true sign of conflict and social disorganisation. Sociological

criminology can be broadly formulated as a vast body of information, and a correct understanding of the subject's development during the 20th century is required (Kornhauser, 1978).

This research is a contribution to criminological knowledge as it reports on the formation and application of sociological criminology in the early twentieth century. Some previous research has attempted to analyse sociological theories of crime; however, only some attempted to explain the development of sociological criminology, how it was distinct from traditional criminology, and the legacy that it left behind. This research also seeks to integrate sociological criminology's central ideas and concerns for the theory's formulation and practice. The study is relevant because it answers the concerns regarding the historical development and current role of sociological criminology by focusing on specific areas. Hence, this study is structured around the following general research objective and the secondary research questions:

Prime intention of the Study

- To understand the development and impact of sociological criminology as a field of study in the 20th century.

Research Questions

1. What factors led to the development of sociological criminology as a field of study?
2. How did sociological criminology differ from other forms of criminology?
3. What were the main theoretical perspectives and debates in sociological criminology?
4. What impact did the emergence of sociological criminology have on the field of criminology?

124

Methodology

This research paper explores the development of sociological criminology in the early 20th century using a narrative, literature-based approach. It involved a thorough review of scholarly articles, books, and other publications from criminology, sociology, and related fields. The search for relevant literature included using terms such as 'sociological criminology,' 'early 20th century,' 'social disorganization theory,' 'anomie theory,' and 'strain theory' in academic databases. The narrative literature review followed the research questions outlined in the introduction to identify pertinent literature. The results were analysed thematically based on the theoretical perspectives and debates in early 20th-century sociological criminology.

Literature review

The literature review was conducted based on the study's research questions of the study.

1. What factors led to the development of sociological criminology as a field of study?

Sociological criminology emerged in the 20th century as a result of various factors interacting with the intellectual and social setting. Therefore, this section discusses the existing literature regarding the impact of positivism, urbanisation, and industrialisation and the beginning of social disorganisation theory.

Positivism

During the early twentieth century, sociological criminology played the main role in responding to the positivist movement in the pursuit of quantitative social research. Emphasis on such a role led to the following as a key concern of this revolution in sociological study. However, it is the Italian School of Criminology, which includes Cesare Lombroso, Enrico Ferri, and Raffaele Garofalo, who made the theory of criminal behaviour as an observable scientific measure famous. A survey on criminal behaviour grounded positivist sociology as emphatically dominant in sociological theories and led to the formation of sociological criminology (Friedman, 1993). Thus, sociological criminology became a specific area of interest for academic studies.

Urbanisation

In the early years of the twentieth century, Shaw and McKay (1942) formulated the field of sociological criminology as the phenomenon of societies' urbanisation in progression. Thus, they stated that demographic mobility, meaning the migration of people from rural to urban areas, was another factor that accounted for crime and other forms of anti-social behaviour that traditional criminological theories did not account for. The social disorganisation theory was developed with the assumption that disruption of community and the breakdown of ties is the root cause of most crimes (Bursik & Grasmick, 1993). Therefore, the social disorganisation theory was accepted to be a viable theory in the arena of sociological criminology.

Industrialisation

Several scholars determined that the critical increase in industrialisation during the early part of the twentieth century influenced criminology significantly. It changed society from an agricultural-based society to an industrial society. The development of Strain theory lies in the notion that crime occurs when there is a disparity between the cultural aspirations and the said legitimate opportunities (Merton, 1938). In addition, within the scope of Strain theory, it has contributed to the understanding of the impact of social movements to rebellion. It is one of the ideal theoretical frameworks in sociological criminology.

Social Disorganisation Theory

It is pertinent to note that the social disorganisation theory came to light in the early part of the twentieth century. Crime is, therefore, said to occur where there is a disruption of important social structures that provide for cohesiveness in society as well as overall social integration (Bursik & Grasmick, 1993). It was appropriately labelled as the theory of the day because earlier theories failed to explain shifts in criminality attributed to the growth of cities (Shaw & McKay, 1942). Hence, the social disorganisation theory was adopted and developed as a key concept in sociological criminology.

2. How did sociological criminology differ from other forms of criminology?

The evolution of criminological thought in the early twentieth century involved the development of a number of schools of thought aiming at providing the most efficient solutions for the problems of crime and punishment. These schools were meant to identify the causes of crimes in order to avoid them, using various theories in criminology (Akers & Sellers, 2013). The sociological criminology deals with analysing the role of social aspects in influencing one to engage in criminal activities as contrasted with the biological form or the individual's free will.

As a result, sociological criminology mainly focuses on the social aspects and their relevance in the sphere of criminology. Durkheim, for his part, argued that crime, like any other thing in society, is inevitable as a result of the need for society to regulate behaviour and maintain order.

It differs from the classical school of criminology, stating that crime is the result of an individual's free-will decision to bend the law and engage in criminal activities so as to gain more (Garofalo, 1885).

Another key feature of sociological criminology that should be mentioned is its focus on the social structure as a cause of crime. Merton (1938) proposed anomie, which means individuals are losers in the social structure and have no motivation to obey law or norms because they have lost connection with society; this is a theoretical framework different from the biological theory of crime advanced by Lombroso (1876).

On the other hand, Sociological criminology differs from the other approaches since it studies the structure of crime. Shaw and McKay (1942) suggested that individuals living in poverty are more likely to engage in deviant behaviour and criminal activities when they experience cultural conflicts with other groups (Shaw & McKay, 1942). Park and Burgess, in 1925, identified social disorganisation and enhanced urbanisation as the root causes of crime in society (Park and Burgess, 1925).

However, sociological criminology has ideologies resembling some of the criminology schools. For instance, differential association theory, developed by Sutherland in 1924, places much emphasis on socialisation leading to criminality. This theory combines positivist and interpretive approaches to analysing criminal conduct (Sutherland, 1924). Additionally, Gottfredson and Hirschi's (1990) general theory of crime claimed that causes of crime can either be sociological or biological and are controlled by self-control (Gottfredson & Hirschi, 1990).

Criminology has been defined and explained through its development and the different strategies involving this line of study by too many authors. As has been tried to answer the question 'What were the main theoretical perspectives and debates in sociological criminology?' this has reviewed the most significant and leading theoretical perspectives and debates of early sociological criminology.

Theory of Anomie

In the early twentieth century, sociological criminology was influenced by theories that included Anomie and Durkheim's theories. According to Durkheim, the reduction of the rate of socialisation or other words, the sum of norms and values existing in society, contributed considerably to criminal acts. Durkheim stated that because of the changes referred by the Industrial Revolution, the value system of the society needed a change and thus turned into an Anomie state, implying that it had moved away from the norm. According to Durkheim (1951), this theory has a bearing on structural functionalism in criminology (Durkheim, 1951).

Strain Theory

Continuing from Durkheim's (1951) Anomie theory, a study was conducted by Merton (1938), which came up with the strain theory. According to Merton (1938), socialization conflicts can lead to intentional deviance because what people in society want cannot be obtained by conventional means. As a result, they employ the so-called informal or rather illegal and unethical means to achieve their goal. Such frustration makes a person indulge in deviant behaviour and as suggested by Strain theory, a high level of crime (Merton, 1938).

Social Disorganisation Theory

One of the most referenced theorists during the early twentieth century in sociological criminology was Shaw and McKay's social disorganisation theory in 1942. This theory states that crime is related to poverty, migration and a high level of social mobilisation. Shaw and McKay (1942) have also noted that other factors that contribute to this are proliferation and

anomie (Shaw & McKay, 1942).

Chicago School

It is recorded that at the beginning of this twentieth century, experts in the field of criminality affiliated the Chicago School of Criminology to the University of Chicago in the United States. The renaming of the Chicago school involved taking a major interest in sociological criminology, which included the importance of social disorganisation and differential association in society. Some of the main participants of the Chicago school of Sociology were Ernest Burgess, Clifford Shaw and Robert Park (Burgess & Park, 1921).

Differential Association Theory

The other early twentieth-century Criminological theory that is central to understanding crime and delinquency is the Differential Association Theory, which closely relates to social learning theory. This theory advances that persons become criminals through associating with other criminals. Further, they can learn such behaviours in societies where the ethical, cultural or moral fabric has been weakening, due to which crime rates have tended to rise (Sutherland, 1939).

Labelling Theory

It is also one of the most preserved theories developed in the twentieth century. This implies that for those events, society categorises the people as criminals, and that can change such events into the motivating factors within a criminal. According to Becker (1963), the criminal justice system has enacted criminals, and through the criminals, the level of criminal incidence has increased in societies.

From these theories, Durkheim's anomie theory, Merton's strain theory, Shaw and McKay's social disorganisation theory of the Chicago School, Sutherland's differential association theory and the Labelling theory were of significant importance in twentieth-century criminology. Influence: They played significant roles in building and developing sociological criminology.

3. What were the main theoretical perspectives and debates in sociological criminology?

Sociological criminology has made a huge impact on the development of the study of criminology. For a long time before the appearance of sociological criminology, there was an emphasis on the personological and psychological factors that are the causes of crimes. Sociological criminology has also always been concerned with the nature of society in as much as it relates to crime.

Expansion of Criminological Theories

In the sociology of criminology, the theories of criminology were taken a notch higher. Among them are the strain theory, the social disorganisation theory, the differential association theory, and the labelling theory. Hence, the sociology of criminology was the approach to criminal aetiology and research in Criminology (Cullen and Agnew, 2011).

Shift in Focus

Sociological criminology offered an alternative focus for crime investigation by criminologists by undertaking a shift from an individualistic to a social-structural perspective. This has, therefore, led to the development of critical criminology, which narrowed its focus on power, injustice and crime, as suggested by Taylor et al. (2013). In addition, the further development of sociological criminology is the impact of feminism crime, which focuses mainly on gender and power aspects and crime association or linkages, as defined by Daly (2016).

New Research Methods

In the area of crime, sociological criminology has introduced some new research methods or frameworks to frame the research work for linking the social structure with crime, and these approaches are quantitative research in coordination with the qualitative research. These have been employed in researching various relations such as poverty and crime, social disorganisation and crime rates, labelling theory and criminality, among other relations (Hagan, 2013).

Policy Implications

This has also impacted sociological criminology because many of them relate to policies relating to society. Sociological criminologists, for example, assert that social structure and not individuality is to blame for crimes. This was because these discourses would change the policies of criminal justice systems from retributive to more reformatory and crime prevention based on community justice (Garland, 2001). Therefore, in some ways, sociological criminologists have endeavoured to foster restorative justice in society (Braithwaite, 2002).

Critiques

It is a proven fact that sociological criminology, just like any other branch of learning, is not exempt from criticism from different scholars who have practised in the field all through. Critics have argued that sociological criminology neglects any individual-level explanation for criminal behaviour (Gottfredson & Hirschi, 1990). Critics have accused it of over-emphasizing social and contextual variables as the cause of crime while it more or less disregards individual variables that lead to it (Katz, 1988).

Table no 01: Overview of the key elements discussed in the literature review.

Research Question	Key Concepts/Theories	Description	References
1. What factors led to the development of sociological criminology?	Positivism	Emphasized empirical research to understand criminal behavior, influenced by Italian School of Criminology.	Friedman (1993)
	Urbanization	Rapid urbanization led to increased crime, explained by social disorganization theory, emphasizing the breakdown of social institutions.	Shaw & McKay (1942), Bursik & Grasmick (1993)
	Industrialization	Shift from agrarian to industrial society influenced Strain theory, highlighting the mismatch between goals and means.	Gottfredson & Hirschi (1990), Merton (1938)
	Social Disorganization Theory	Crime results from the breakdown of social institutions and weakening of social ties, foundational to sociological criminology.	Bursik & Grasmick (1993), Shaw & McKay (1942)
2. How did sociological criminology differ from other forms of	Focus on Social Context	Sociological criminology emphasized social structure and processes rather than individual factors like genetics or rational	Akers & Sellers (2013), Durkheim

criminology?		decision-making.	(1895)
	Role of Social Structure	Highlighted social structure’s influence on criminal behavior, contrasting with biological and classical theories of crime.	Merton (1938), Lombroso (1876)
	Integration with Other Theories	Sociological criminology shared ideologies with other criminological schools, integrating concepts like differential association and self-control.	Sutherland (1924), Gottfredson & Hirschi (1990)
3. What were the main theoretical perspectives and debates in sociological criminology?	Theory of Anomie	Suggested that crime occurs due to the decline of social norms and values, influenced by rapid social changes.	Durkheim (1951)
	Strain Theory	Expanded on Anomie, proposing that strain from unmet goals leads to deviant behavior.	Merton (1938)
	Social Disorganization Theory	High crime rates are linked to poverty, migration, and social disintegration.	Shaw & McKay (1942)
	Chicago School	Focused on social disorganization and differential association as key factors in criminology.	Burgess & Park (1921)
	Differential Association Theory	Criminal behavior is learned through association with criminals and in contexts where social norms are weakened.	Sutherland (1939)
	Labelling Theory	Suggests that societal labeling of individuals as criminals can reinforce criminal behavior.	Becker (1963)
4. What impact did the emergence of sociological criminology have on the field of criminology?	Expansion of Criminological Theories	Introduced new theories like strain theory, social disorganization theory, and labeling theory, offering new approaches to criminology.	Cullen & Agnew (2011)
	Shift in Focus	Shifted focus from individual factors to social structural factors, contributing to the development of critical and feminist criminology.	Taylor, Walton, & Young (2013), Daly (2016)
	New Research Methods	Introduced quantitative and qualitative research methods to explore the relationship between social structures and crime.	Hagan (2013)
	Policy Implications	Influenced shifts in criminal justice policies from punitive to rehabilitative and community-based crime prevention.	Garland (2001), Braithwaite (2002)
	Critiques	Faced criticism for overemphasizing social factors and neglecting individual factors in crime causation.	Gottfredson & Hirschi (1990), Katz (1988)

(Source: Based on the literature survey, 2024).

Accordingly, the development of sociological criminology has changed the field of criminology. It gave a new philosophical approach to criminologists, and it has emphasised the significance of the societal factors and the social structural factors of crime. Moreover, it gave a new methodological approach to the field of criminology. Despite the critiques of sociological criminology, it has had a significant impact on the field of criminology. Therefore, it can be identified the sociological criminology as the central component of contemporary criminology research.

Discussion

Sociological criminology emerged in the early 20th century within the frameworks of social, political and economic factors. Rapid social changes occurred in society due to urbanisation, industrialisation, and migration, and crime rates in the cities have increased. These changes especially caused an increase in urban criminal occurrences. Thus, it took much work for criminologists to describe these changes. They have also identified that more than concern about individual factors is needed to get a comprehensive idea of crime. Sociological criminology emerged as a reaction to the clarifications of social changes and individual crimes. As the limitations of social changes and individual crimes have become greater, sociological criminology has become a field of academia.

Sociological criminology appeared at the beginning of the 20th century as a sub-discipline of criminology, and it has emphasised the societal and social structural factors of crime. Although classical and positivist criminology has focused on individual criminals, sociological criminology has focused on the societal and social structural factors affecting crime. Thus, poverty, inequality, social disorganisation, and the impact of social institutions were examined.

Within sociological criminology, the strain theory, social disorganisation theory, differential association theory and labelling theory were the dominant theories at the beginning of the 20th century. The strain theory emphasises that crimes occur due to an individual's incapability to achieve their goals through legitimate means. Moreover, this has led to an increase in the use of illegal means. On the other hand, the social disorganisation theory elucidated the social and economic factors affecting the crimes. And differential association theory explains that criminal behaviours can be learned from the association of criminals in society, while the labelling theory indicates the influence of social stigma on criminal behaviour.

The development of sociological criminology has shaped the field of criminology, and it has developed critical criminology and feminist criminology. It has contributed much to the development of sociological and criminological research with the implementation of a mixed-method approach in the field of criminology. Moreover, it has influenced policy implications and has developed restorative justice by giving a new approach to the field of criminology.

Despite the critiques that sociological criminology has disregarded the individual factors of crimes, it has become a prominent discipline in modern criminological research. Moreover, sociological criminology has contributed to expanding the understanding of scholars about criminal aetiology. Beyond that, it is the impact of sociological criminology on the field of criminology which has to be assessed as it has been produced in academia regarding the causative factors of crime.

Moreover, sociological criminology also opened the way for new interdisciplinary disciplines to develop. It has been crucial in terms of making progress on the research into criminal behaviour. It has provided criminology researchers with the ability to benefit from an interdisciplinary approach. It has also given them the ability to study criminal behaviour from a more holistic perspective. The outcome is that criminology becomes more useful in policy and practice. Likewise, the relevance of criminology to policy and practice has been growing

and more applicable in real life.

Apart from that, the policies of the criminal justice system have been significantly influenced by sociological criminology. The policy approaches of sociological criminology have even resulted in excluding the conventional approaches for crime prevention. Sociological criminology also significantly influences the development of restorative justice, and it has been responsible for focusing on the identification of the main causal factors of crime.

Conclusions

In the early twentieth century, sociological criminology shifted towards studying the causes of crime in society rather than individual causes. This development introduced theories of strain, social disorganization, and differential association that assisted the researchers in better understanding crime and underlined its relevance to society. Thus, this change has impacted not only criminal justice but also social policy. Despite the critiques, sociological criminology has given modern criminology much insight into the social aspects of crime.

References

- Akers, R. L., & Sellers, C. S. (2013). *Criminological theories: Introduction, evaluation, and application* (6th ed.). Oxford University Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. New York: Oxford University Press.
- Burgess, E. W., & Park, R. E. (1921). *Introduction to the science of sociology*. University of Chicago Press.
- Cullen, F. T., & Agnew, R. (2011). *Criminological theory: Past to present*. New York: Oxford University Press.
- Daly, K. (2016). Gender, crime, and punishment. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 45, pp. 1–53). Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1895). *The rules of sociological method*. Free Press.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology*. Free Press.
- Friedman, L. M. (1993). *Crime and punishment in American history*. Basic Books.
- Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garofalo, R. (1885). *Criminology*. The Macmillan Company.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hagan, J. (2013). *Introduction to criminology: Theories, methods, and criminal behavior*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Katz, J. (1988). *Seductions of crime: Moral and sensual attractions in doing evil*. Basic Books.
- Kornhauser, R. (1978). *Social sources of delinquency: An appraisal of analytic models*. University of Chicago Press.
- Lombroso, C. (1876). *Criminal man*. Duke University Press (Reprinted edition).
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*,

3(5), 672–682.

Park, R. E., & Burgess, E. W. (1925). *The city*. University of Chicago Press.

Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.

Sutherland, E. H. (1924). *Criminology*. J. B. Lippincott Company.

Taylor, I., Walton, P., & Young, J. (2013). *The new criminology: For a social theory of deviance*. New York: Routledge.

Williams, F. P., & McShane, M. D. (2016). *Criminological theory*. Routledge.

Article Arrival Date
Date**23.04.2025****Article Published****20.06.2025****‘MONEYBALL’ FİLMİNİN ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİ KAVRAMLARI İLE
İNCELENMESİ****ANALYSIS OF THE MOVIE ‘MONEYBALL’ WITH ORGANIZATIONAL
PSYCHOLOGY CONCEPTS****Neslihan Baykal Tuna¹, Doç. Dr. Meryem Karaaziz²**¹Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Corresponding
Author, Orcid: [0009-0001-9766-2996](https://orcid.org/0009-0001-9766-2996)²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Orcid: [0000-0002-0085-612X](https://orcid.org/0000-0002-0085-612X)**Öz**

Bu çalışmada ‘Moneyball’ filmi örgütsel psikoloji kavramlarından yararlanılarak film analizi yöntemi ile incelenecektir. Film, Michael Lewis’ in 2003 yılında yazdığı kitaptan uyarlanmıştır. Filmin başkarakteri Billy, dibe vurmuş bir takım olan Oakland’ a tutku ile bağlı bir menajerdir. Küçük bir bütçeye sahip olan takımını şampiyonluğa taşıyamasa da, yönetim kurulunun tüm karşı çıkışlarına rağmen boyun eğmez, istatistiki verilerle idare ettiği takımına arka arkaya 20 maç kazandırır. Örgütsel psikoloji, psikoloji biliminin alt dallarından biri olan uygulamalı psikolojinin içinde yer alan ve çalışma etkinliğinin yapıldığı her çeşit örgütsel düzey için uygulamalı bilgi üretilen bir bilim dalıdır. Çalışma psikolojisinin ortaya çıkmasına Wundt’ un ABD’ li öğrencilerinin önemli katkıları olmuştur. İşlerin analiz yoluyla yapılması için yaratıcı teknikler geliştiren Taylor, alana katkı sağlamıştır. Yapılan literatür taramasında Moneyball filmi hakkında birçok farklı dilde kaynağa rastlanmış ancak Türkçe’ de çok fazla kaynağa rastlanmamıştır. Bu çalışmanın iş psikolojisi alanında literatüre kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel psikoloji , film analizi, iş analizi**Abstract**

In this study, the movie ‘Moneyball’ will be examined using the film analysis method, using organizational psychology concepts. It is adapted from the book written by Michael Lewis in 2003. The main character of the film, Billy, is a manager with passion for Oakland, a team that has hit rock bottom. Although he could not carry his team, which had a small budget, to the championship, he did not give in despite all the opposition from the board of directors and managed his team with statistical data and won 20 matches in a row. Organizational psychology is a branch of science that is part of applied psychology, one of the sub-branches of psychology, and produces applied knowledge for all kinds of organizational levels where work activities are carried out. Wundt’s American students made important contributions to the emergence of work psychology. Taylor who developed creative techniques for doing things through analysis, has contributed to the field. In the literature review, resources about the movie ‘Moneyball’ were

found in many different languages, but not many resources were found in Turkish. It is thought that that this study will be source for the literature in the field of organizational psychology.

Key Words: organizational psychology, film analysis, job analysis

1. GİRİŞ

Bu çalışmada, iş psikolojisi kavramları ‘Moneyball’ filmi üzerinden ele alınmaya çalışılmaktadır. Filmler 1950’ lerde psikanalizin ilgisini çekmeye başlamış, son yıllarda kongrelerde, sempozyumlarda ve psikoloji eğitimlerinde de film analizinin kullanılması ivme kazanmıştır (Terbaş, 2013).

Örgütsel psikoloji, 20. yüzyılın başlarında doğmuş, psikoloji biliminin kuramsal ve pratik bilgi birikimini, çalışma hayatını anlamak ve açıklamak amacıyla kullanan, yeni bilgi üretmeye çalışan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Çalışma psikolojisi bilimi, iş ve meslek seçimi, motivasyon, liderlik, iş tatmini, örgütsel bağlılık, iş-özel yaşam dengesi, iş stresi, iş yerinde mobbing, iş sağlığı, kariyer gelişimi, inovasyon, ergonomi, performans yönetimi gibi çok geniş bir çalışma alanına sahip olmasıyla, bireylerin duygusal, ruhsal iyi olma halini korumak adına çalışmaktadır(Keser ve Güler, 2016).

Literatür taraması yapıldığında, yabancı kaynaklarda ‘Moneyball’ filmi hakkında birçok farklı dilde makale ve teze rastlanmıştır. Ancak film hakkında Türkçe yazılmış akademik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sağlam ve Cengiz tarafından yazılan, Sosyal bilimlerde veri kullanımı adlı makalede, Moneyball filmine yer verildiği görülmüştür. Filmin inovasyon, örgütsel bağlılık, iş yerinde kuşak çatışması, işkoliklik, sıradışı liderlik gibi iş psikolojisine dair kavramları çok iyi işlediği, iş psikolojisi derslerinde kullanılmasının faydalı olacağı ve çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

134

Bu çalışmada amaç ‘Moneyball’ filminin çalışma psikolojisi kavramları ile irdelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak iş hayatında kuşak çatışması, işkoliklik, sıradışı liderlik, inovasyon, örgütsel bağlılık, çalışan memnuniyeti kavramları filmde ilişkilendirilen sahnelerin ışığında izah edilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılarak, ‘Moneyball’ filmi iş psikolojisi kavramları ile incelenmektedir. Doküman Analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021). Dokümanlar, hem basılı hem de elektronik materyaller olabilir (Bowen, 2009). Örneğin, raporlar, sergiler, grafikler, fotoğraflar, filmler kullanılabilir (Kümbetoğlu, 2017). Çalışma sürecinde film araştırmacı tarafından üç kez izlenmiş, elde edilen bulgular iş psikolojisi kavramlarına göre sınıflandırılmıştır.

2.1. ‘MoneyBall’ Filminin Özeti ve Filmin Künyesi

Michael Lewis’in 2003 yılında yayınlanan, gerçek bir hikayeye dayanan aynı adlı kitabından uyarlanan Moneyball filmi, 2011 ABD yapımıdır. Filmin adı, beyzbol yazarı, tarihçisi ve istatistikçi olan Bill James’ in beyzbol takımlarının oyunları kazanma ve kaybetme nedenlerini istatistiki verilerle açıklamak için geliştirdiği Moneyball teorisinden almaktadır. Bill James 1980’ li yıllarda beyzbol oyuncularını ve takımlarını incelemek maksadı ile istatistik bilgisinin kullanımına Society for American Baseball Reaserch’ e gönderme mahiyetinde, sebermetics adını vermiştir(Reichmannova, 2023). Filmin adı Türkçe’ ye Kazanma Sanatı olarak

çevrilmiştir.

Oakland Athletics beyzbol takımının 2002 sezonundaki inovatif bir yönetim anlayışıyla elde edilen başarısını konu eden filmin karakterleri, Billy Beane, Brad Pitt; Peter Brand, Jonah Hill tarafından canlandırılmaktadır. Hikaye 2002 yılında ABD’ nin Kaliforniya eyaletinde geçmektedir. Filmin duygu yüklü sahnelerine eşlik eden etkileyici müzikleri, film müzikleri bestecisi Mychael Danna’ya aittir. Film, 15 Ekim 2001 günü Amerikan ligi play of serisi eleme maçı görüntüleri ile başlamaktadır. Film boyunca, Billy’ nin oyuncular geleneksel yöntemlerle seçmek isteyen yönetim kurulu üyelerinin, yeniliğe karşı gösterdikleri dirençle mücadelesi görülmektedir. Billy inandığı yolda ilerler, şampiyonluğa taşıyamasa da takımına üst üste 20 maç kazandırarak büyük bir başarıya imza atar. Filmin sonunda Billy Beane, Boston Red Sox takımının sahibinden aldığı tarihin en yüksek menajerlik ücreti teklifini reddeder ve Oakland’ da menajerlik yapmaya devam eder. İki yıl sonra Red Sox, 1918’ den beri ilk defa Billy’nin öncülük ettiği yöntemle şampiyon olur.

Tablo 1. Moneyball Filminin Künyesi

Senarist:	Michael Lewis, Stan Chervin
Yönetmen:	Bennett Miller
Oyuncular:	Brad Pitt, Jonah Hill, Philip Seymour Hoffman, Mychael Danna
Yayın Yılı:	2011
Türü:	Dram, melodram
Süre:	133 dakika
Ülke:	ABD
Dili:	İngilizce

2.2. Araştırma Etiği

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu makalede incelenen ‘Moneyball’ filminde, örgütsel psikolojinin iş yerinde kuşak çatışması, işkoliklik, inovasyon, organizasyona bağlılık, sıradışı liderlik, çalışan memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Gerçek bir hikayeden uyarlanan film, insan psikolojisine ve iş ilişkilerine dair çok şey anlatmaktadır.

İşkoliklik

Amerikalı bir din bilimci olan Wayne Oates tarafından ortaya atılmış bir kavramdır(Akt. Aknar ve Bağcı, 2023). Çalışmaya alışıldan fazla odaklanmayı ifade etmektedir. Son zamanlarda araştırmacıların, çok çalışan, işine bağımlı, iş dışındaki etkinliklerden uzak duran kişileri tanımlamak için kullandığı bir kavramdır(Akt. Naktiyok ve Karabey, 2005). Billy filmin, 52’11’’ ve 77’29’’ sahnelerinde de görüldüğü gibi çoğu zaman yemeğini çalışma masasında, bazen elinde adeta tıknırcasına yiyen, 60’08’’ dakikada sahnelendiği gibi çalışma odasında

tıraş olan, arasıra kızını görmek dışında hayatından kesit göremediğimiz, hayatının odağına işini koymuş, kendi geçmişi de beyzbol oyunculuğuna dayanan bir menajerdir. Bu yoğun çalışmanın stresini bazen koşu bandına çıkarak, bazen de sahada koşarak hafifletmeye çalıştığı ancak riskli araba kullanması ve stresin bir dışavurumu olarak yüz kaslarının seyirmesinin ekrana yansması bunun yeterli olmadığını göstermektedir.

İş Yerinde Kuşak çatışması

Kuşaklar arasındaki farklar kültürel değişimleri yansıtmaktadır. Bireylerin otoriteye ve örgütlere karşı tutumları, işten beklentileri, işle ilgili gereksinimleri, ait oldukları kuşakların özelliklerine göre şekillenmektedir. Farklı kuşaklardan çalışanların farklı değer sistemleri, farklı talepleri vardır. İşe yönelik değerler kuşaklar arası farklılıklardan etkilenmektedir. Örgütlerde eski kuşaktan olan kişiler deneyimli, işlerinde durağan olabilirken, yeni kuşaktan olan kişiler daha hareketli, teknolojik ve yenilikçi olabilirler(Arslan ve Polat, 2016). Filmin 08'26'' dakikasında Billy' in genç bir oyuncu olarak geldiği yıllardan beri orada olan yönetim kurulu üyeleri ile toplantı sırasında oyuncu seçme konusunda çatışma yaşadıkları görülmektedir. Yönetim kurulu üyeleri oyuncuları dış görünüşleri, yakışıklılığı, özel hayatları gibi alışık oldukları yöntemlerle seçmeye açılırlar, Billy kot satacakmış gibi oyuncuların görünüşleri ile seçmeye çalışmalarını eleştirir. Yönetim kurulu ise bu işi uzun yıllardır yaptıklarını ve kendi yöntemlerinin en iyisi olduğunu savunurlar. Billy tartışma sırasında cevap aramaktan çok doğru soruları sormanın gerekliliğini savunur. Filmin 31'26'' dakikasında yeni bir toplantıda yönetim kurulu üyeleri oyuncuların dış görünüşlerinden, kız arkadaşlarından yola çıkarak seçim yapmaya çalışırken, Billy, oyuncuları toplantıya dahil ettiği Peter' ın analizleri ile seçmeyi önerir. Oyuncuların kaleye ulaşma sayıları ve hızları üzerinden değerlendirilmesini isteyen Billy ve Peter, yönetim kurulu üyeleri ile hiçbir oyuncu üzerinde mutabık olamazlar. Filmin 47'12'' dakikasında Grady, Peter' ı ve yaptığı işi aşağılarcasına googleci çocuk, Yale' den ekonomi diploması olan çocuk olarak niteler ve onun karşısında 29 yıllık tecrübesi ve sezgileri ile kendisinin durduğunu söyler ve yanlış kişiyi dinlemekle suçlar. Billy ise elinde kristal küre yok, çocukların yüzüne bakarak seçemezsin, doğru olan bilimsel verilerle seçmektir der.

Sıradışı Liderlik

Sıradışı liderlik otorite ya da konumdan elde edilen güçten daha kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Sıradışı liderlerin, yenilikçilik, işbirliğine açıklık , çalışan katılımını teşvik etmek, çalışan memnuniyetini gözetmek, vizyon sahibi olmak gibi özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Sıradışı liderlerin takipçilerine ve aynı zamanda rakiplerine de esin kaynağı olabildikleri bilinmektedir(Durmuş, 2024). Filmde Billy' nin bir ekonomist olan Peter' ı işe alması, istatistiki analizlerle takıma oyuncu seçmesi, Peter' a takım içinde görevler vermesi, filmin 83' 50'' dakikasında, yaşı diğer oyuncularından büyük olan oyuncu D.J.' yi akıllısın, genç çocuklara örnek ol, takım içinde liderlik et diyerek, motive edip takım içinde alt liderlik görevi vermesi, rakip takım Red Sox' ın, ilk defa Billy tarafından kullanılan Moneyball yönteminin kullanılması ve bu yolla şampiyon olmaları Billy' nin sıradışı liderlik özelliklerine sahneler olarak gösterilebilir.

İnovasyon/Yenilikçilik

İnovasyon ya da diğer adıyla yenilikçilik, bir işletmenin rakiplerinin önüne geçmek amacıyla geliştirdiği, yeni bir ürün, hizmet veya yöntem olarak tanımlanmaktadır(Yıldız, Gündoğmuş ve ark., 2018). Filmin 13'58'' dakikasında Mark Shapiro ile yaptığı pazarlıkta ekonomist Peter'ın müdahalesini fark eder, 17'22'' dakikada Peter' ın yanına gider ve yaptığı işin ne olduğunu sorar, ve Peter' ın oyuncu analizi yaptığını öğrenir. Filmin 24'27'' dakikasında Peter' a oyuncu analizlerini Oakland' da yapması için iş teklif eder. Billy' nin menajer yardımcısı olarak işe aldığı Yale mezunu ekonomist Peter Brand, yıllık tahminler için oyuncuların tüm bilgilerini

işlediği bir program yazar. Tüm verileri sayıya çevirir böylece istatistikleri kendi yöntemleri ile okuyarak oyunculara başka kimsenin görmediği değerler görecekler ve böylece oyuncuların yaş, görünüm, kişilik özellikleri yüzünden gözden kaçırılmasının önüne geçeceklerdir.

Filmin 47'12'' dakikasında Takımın yetenek avcısı olan Grady, Billy ile konuşmaya gelir, bilgisayarla takımı yönetemezsin, beyzbol rakamlar değildir, bilim değildir, der. Billy' nin uyum sağlamayan ölür demesiyle Grady öfkelenir ve fiziksel olarak tepki verir, bunun üzerine işine son verir yetenek avcısının. Yenilikçilik, değişim, gelişen teknolojiler, bilimsel yönetim ve liderlik biçimlerini çalışma yöntemlerinde yeniliklere ayak uydurmayı beraberinde getirmektedir(Tevrüz, 1998). Filmin 157' dakikasında Botton Red Sox takımının genel müdürü Billy' e şampiyon olamadan da kullandığın yöntemle büyük bir başarı elde ettin, sert eleştiriler almanın nedeni duvarı aşan ilk kişi olmandı, bu saatten sonra senin yöntemi kullanmayan her takımgeri kafalıdır der ve Red Sox'u yönetmesini teklif eder.

Örgütsel Bağlılık

Bağlılık kavramını, endüstriyel ve örgütsel psikoloji bağlamında ilk ele alanlardan biri olan Becker (1960), bireyin yaptığı işe ve konumuna bağlı olması durumunda daha fazla ilgi gösterdiğini belirterek, bağlılığı taraf olma/taraf tutma şeklinde açıklamıştır. Gerçek bir bağlılığın oluşabilmesi ise içselleştirme ve özdeşleşme ile olanaklı kılınabilmektedir(akt.Diker, 2010). Örgütsel bağlılık, iş görenlerin çalıştıkları iş yerine ilgisi, kurumun başarısı için gösterdikleri gayret olarak tanımlanmaktadır(Özkan, 2024). Bireylerin çalıştıkları kuruma ve işlerine olan adanmışlık düzeylerini göstermektedir(Eren, 201). Örgütsel bağlılık, çalışanların işyerine karşı hissettiği bağın gücünü ifade eder. Örgütsel bağlılığın düzeyinin yüksek olmasının çalışanların performansını pozitif yönde etkileyeceği ve işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen davranışların sıklığını azaltacağı öne sürülmektedir (Bayram, 2005, s.125). Meyer ve Allen tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık modeli, duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Çalışanların iş yerleri ile özdeşim kurmaları, duygusal ve gönüllü olarak iş yerinde kalmak istemeleri duygusal bağlılık olarak tanımlanmaktadır(Keser ve Güler, 2016). Filmin 118' dakikasında Billy sezon sonunda, Boston Red Sox takımından aldığı onu tarihin en çok kazanan menajeri yapacak 12.5 milyon dolarlık teklifi reddeder. Bu teklif Billy'ye sadece para değil, takımı istatistiksel verilerle yönetme imkanı sunmaktadır. Billy Okland'a karşı büyük bir duygusal bağlılık taşımaktadır ve Okland için çalışmaya devam eder. İki yıl sonra, Red Sox 1918 yılından beri ilk kez, Billy ve Peter' ın öncülük ettiği felsefeyle şampiyon olur. Billy' nin amacı şampiyon olmak değil, Oakland' ı şampiyon yapmaktır.

Çalışan Memnuniyeti

Kişinin işine ve iş deneyimi ile ilgili değerlendirmesinin duygusal sonucu çalışan memnuniyetini ifade etmektedir. Locke' a göre çalışan memnuniyeti çalışanın ihtiyaçlarının karşılanmasından ziyade, çalışanın kendisi için önemli gördüklerinden kaynaklanmaktadır. Locke kişinin elde ettiğinin istediğinden az olmasını memnuniyetsizlik olarak tanımlar(Erken, 2013). Filmin 63'34'' dakikasında Locke'un tanımına uygun şekilde, oyuncu D.J. kulüpte neden gazoza para verdiklerini sorguladığı görülmektedir. Filmin 77'08'' dakikasında oyuncusunun gazoza para vermek istememesini dikkate alan Billy pazarlık sırasında üç yıl boyunca otomatların doldurulmasını isteyerek çalışan memnuniyetini gözetmeye çalışmaktadır.

İş Özel Yaşam Dengesi

İş özel yaşam dengesi kavramına ilişkin araştırmalar 1930' lu yıllarda başlamakla birlikte kavram 1986 yılında bugünkü şekliyle kullanılmaya başladığı bilinmektedir. Kavram, bireyin kaynaklarını, iş ve özel yaşam arasında doğru ve dengeli bir şekilde dağıtmasını ifade etmektedir(Akcebe ve Nişancı, 2023). Bireyin işe ve özel yaşam etkinliklerine eşit derecede

ağırlık vermesi, iş ve özel yaşam arasında bir denge kurabildiğini göstermektedir. İş ve özel yaşam arasında denge sağlanabildiğinde, bireyin ev, iş ve genel olarak tüm yaşamına iyilik hali egemen olmaktadır. Bireyin yaşamında bir dengenin olması hayatına dahil olan bireyleri de olumlu etkilemektedir(Keser ve Güler, 2016). Filmin 67'13'' dakikasında Billy' nin kızının babası için endişelendiğini, babasının işini kaybedip etmeyeceğini sorduğu görülmektedir.

Örgütsel adanmışlık, bir çalışanın, belirlediği hedefe ulaşabilmek için tüm gücünü, zamanını, enerjisini ve çabasını o hedefe yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır(Yıldız ve ark.). Billy' nin film boyunca tüm enerjisi ve gücü ile takımını başarıya ulaştırmak için çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2. Film Analizinde Kullanılan Sahneler

Sahneler	Filmdeki Gösterim Yeri	Sahne İçeriği
1	08'26''	İşyerinde Kuşak Çatışması
2	13'58''	İnovasyon
3	17'22''	İnovasyon
4	24'27''	İnovasyon
5	31'26''	İşyerinde Kuşak Çatışması
6	47'12''	İşyerinde Kuşak Çatışması
7	52'11''	İşkoliklik
8	60'08''	İşkoliklik
9	63'34	Çalışan Memnuniyeti
10	67'13''	İş Özel Yaşam Dengesi
11	77'08''	Çalışan Memnuniyeti
12	77'29''	İşkoliklik
13	83'50''	Sıradışı Liderlik
14	157'	İnovasyon
15	118'	Örgüte Bağlılık

4. SONUÇ

Moneyball filminde menajer Billy Beane tarafından istatistiksel verilerle yönetilen Oakland Atletiks takımının başarısı anlatılmaktadır. Bu çalışmada amaç 'Moneyball' filminin iş psikolojisinin iş yerinde kuşak çatışması, işkoliklik, sıradışı liderlik, inovasyon, örgütsel bağlılık, çalışan memnuniyeti kavramları ile irdelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak, iş yerinde kuşak çatışması, sıradışı liderlik, işe bağlılık, çalışan memnuniyeti kavramları filmde ilişkilendirilen sahnelerin ışığında açıklanmıştır. Çalışmaya konu olan veri analizi yöntemi günümüzde beyzbol dışında futbol, basketbol, tenis gibi birçok spor dalında oyuncuların performansını yukarı çekmek, doğru taktik kararları alabilmek için kullanılmaktadır.

Moneyball filmi yabancı literatürde film analizi bağlamında yer aldığı görülmüş ancak Türkçe kaynaklarda filme dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan ‘Moneyball’ filminin iş psikolojisi kavramları ile incelendiği bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akcebe, F., Nişancı, Z.N. (2023). Zorunlu Şartlarda Tele Çalışmaya İlişkin Tutum ve İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki: Pandemi Süreci Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4)

Aknar, A., Bağcı, B. (2023). İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide İş Aile Çatışmasının Aracılık Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Malatya Turgut Özal Üniversitesi İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 52-57

Arslan, Y., Polat, S. (2016). Eğitim Örgütlerinde Kuşaklar Arası Çatışma: Nedenleri ve Başa Çıkma Yaklaşımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 263-282

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, Vol, 9 No, 2 pp. 27-40

Diker, O. (2010). İş-Aile Çatışması ve İşe Bağlılık İlişkisinin Turizm Sektöründe İncelenmesi: Nevşehir Bölgesinde Faaliyet Gösteren Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma.

Durmuş, G. (Ed). (2024) *Liderlik Dinamikleri Üzerine Araştırmalar 1*. Özgür Yayınları.

Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. BetaYayıncılık.

Erken, M. (2013). Çalışan Memnuniyeti Üzerine Sağlık Sektöründen Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi*.

Keser, A., Kümbül Güler, B. (2016). *Çalışma Psikolojisi*. Umuttepe Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2017). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık.

Naktiyok, A., Karabey, C.N. (2005). İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2)

Özkan, D.Ç. (2024). Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algılarının Karar Alma Süreçlerine Katılım İsteğine Etkisini İncelemeye Yönelik Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi*.

Reichmannova, A. (2023). Moneyball: How Data Analytics Changed Profesional Baseball. *Masarykova Univerzita*.

Sağlam, F., Cengiz, M.A. (2023). Sosyal Bilimlerde Veri Bilimi Kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(4).

Sak, R., Şahin Sak, İ., Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250

Sinangil, H. (1998). Yirmibirinci yüzyıla Girerken Endüstri/Örgüt Psikolojisinin Bireye, Örgüte ve Ülkeye Katkıları. S. Tevruz(Ed). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* içinde(1.Baskı, ss. 1-20). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Terbaş, Ö. (2013). *Sinema ve Psikanaliz Filmler ve Bilinçdışı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi

Yayınları.

Yıldız, F.Z., Gündoğmuş, E., Aydın, B., Atalay, E. (2018, Kasım). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Örgütsel Davranışın Sinemaya Yansımaları: Örnek Olay Çalışması. 6. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı. Isparta.

Article Arrival Date**24.04.2025****Article Published Date****20.06.2025****FEN EĞİTİMİNDE BİLİMSEL YARATICILIĞIN ÖNEMİ****THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC CREATION IN SCIENCE EDUCATION****Hamza Erdem ŞİŞMAN¹****Nilay AYDOĞAN¹**¹Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü**Özet:**

Bu çalışma yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık ve fen eğitiminde bilimsel yaratıcılık kavramlarını teorik biçimde ele almış olup, son yıllarda fen eğitimi alanında yapılan bilimsel yaratıcılık çalışmalarını irdelemeyi amaçlamıştır. Aktamış ve Ergin (2006) fen bilimleri ile ilgili yaratıcılığın “bilimsel yaratıcılık” olarak ifade edildiğini ve birçok araştırmada bilimsel yaratıcılığı genel yaratıcılıktan ayırmanın gerekli olduğu üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın bilimsel yaratıcılık konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık ve fen eğitimi**Abstract:**

This study deals with the concepts of creativity, scientific creativity and scientific creativity in science education in a theoretical manner. In addition, this study aimed to examine the scientific creativity studies in the field of science education in recent years. Aktamış and Ergin (2006) stated that creativity related to science is expressed as scientific creativity and many studies emphasize that it is necessary to separate scientific creativity from general creativity. It is thought that this study will guide the researchers who will work on scientific creativity.

Keywords: Creativity, scientific creativity and science education**GİRİŞ**

Toplumun insanlardan beklentileri arasında, bulunduğu çevreye uyum sağlaması, problemleri görebilmesi ve onlara çözüm yolları üretebilmesi bulunmaktadır. Problem çözebilmek için bilgi birikimine, yaratıcılığa ve pratik zekaya ihtiyaç duyulmaktadır. Problem çözmenin temeli sadece bilgi birikimine bağlı olsaydı tüm insanlar aynı problemlere aynı çözüm yollarını sunardı. Bu durum bize problem çözmede, bilgi birikiminin yanı sıra bilimsel yaratıcılığında gerektiğini göstermektedir. (Aktamış ve Ergin, 2007).

Yaratıcılık

Yaratıcılık kelimesi İngilizcede creativity, Latince ise üretmek, yapmak, yaratmak anlamlarına gelen “creare” sözcüğünden türemiş bir kavramdır. Yirminci yüzyıla kadar deha ile aynı anlamda kullanılan yaratıcılık psikolojinin gelişip yaygınlaşması ile yirminci yüzyılda dehadan ayrılıp bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır (Andreasen, 2009; Filiz, 2013).

Çok eski zamanlardan beri kullanılan yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak, literatürde birçok tanımla karşılaşmak mümkündür (Sungur, 1992). Fakat araştırmacıların görüş birliğine ulaştığı ortak bir yaratıcılık tanımına ulaşmak oldukça zordur (Yazar, 2007). Yaratıcılık tanımı yapılmak istendiğinde aklımızda basit cümlelere sığmayan karışık bir olgu oluşmaktadır. Yaratıcılık hayatın her aşamasında vardır. Yaratıcılık, öğrenme sonucunda ortaya çıkan, eğitim ile iç içe olması gereken çok önemli bir ürün olarak görülmektedir (McWilliams, 2009; Karataş, 2016).

En genel anlamıyla yaratıcılık doğuştan gelen yatkınlık, süreç ve çevre arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşimle birey veya grup, ait olduğu toplumsal bağlamda özgün, faydalı ve somut bir ürün üretir (Plucker, Beghetto, and Dow, 2004; Filiz 2013).

Andreasen (2009), doğuştan gelen bir yetenek olarak gördüğü yaratıcılığı, kısaca herkes tarafından görülmeyen yeni olguları görebilme yeteneği olarak tanımlar (Filiz 2013).

Yaratıcılık, günümüzde hayatın her aşamasında, her anında yer almaktadır. Eğitimde, teknolojiye, sanatsal ve sportif faaliyetlerde yaratıcılık çok önemli hale gelmiştir. Gelişmiş devletler, sanayileşmenin yanı sıra bilgi toplumu olmak istemektedirler. Bilgi toplumu olmanın yolu ise daha çok yaratıcı düşünme yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim sistemi ile mümkün olacaktır (Eriç, 1998; Karataş, 2016).

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, farkında olarak ya da farkında olmadan gerçekleşen, bilinçaltını meşgul eden dinamik bir etkinliktir. Yaratıcı düşünme, doğuştan gelen çeşitli zihinsel işlemlerin hayal gücü ile geliştirilebileceği bir beceridir. (Yaman ve Yalçın, 2005). Vygotsky'nin Yaratıcı Hayal Gücü Kuramı'nda, yaratıcı düşünme ve hayal gücü arasında önemli ilişkiler kurulmuştur. Kurama göre çocuklar oyunlarında hayal güçlerini ortaya koyarlar. Hayal gücü, bilinçli olarak ortaya konulan ve zihni yoran bir süreci kapsamaktadır. Yaratıcı düşünme; kavramsal düşünme ile hayal gücünün işbirliğidir. Bu işbirliği küçüklükten başlar ve yetişkin bir birey oluncaya kadar olgunlaşır. Yaratıcılık hangi alanda kullanılırsa kullanılsın kavramsal düşünme ile hayal gücünün işbirliği gereklidir (Smolucha ve Smolucha, 1986; Filiz, 2013).

Yaratıcı düşünme süreci. Wallas (1926), yaratıcı düşünme sürecini dört aşamada incelemiştir. Bunlar sırası ile hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlanma evresi ve doğrulama evresidir (Starko 2001).

Hazırlık evresi. Bu aşamada problemle ilgili bilgiler edinilir, fikirler üretilir ve üretilen bilgiler tek tek düşünülerek iyileri yakalanır. Problem hakkındaki iyi fikirlerin hipotezler ve teoremler arasındaki ilişkileri incelenir.

Hazırlık aşamasında problem tanımlanır, açıklanır ve çözümü ile ilgili materyaller gözden geçirilir. En kısa anlatımıyla yaratıcı birey bu aşamada problem hakkında detaylı bilgi toplar (Demirci, 2007).

Kuluçka evresi. .Bu dönem kısa sürebileceği gibi haftalarca ya da yıllarca sürebilir. Bu arada dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyumsal algılama gibi yetiler çalışır (Demirci, 2007).

Bu evrede birey, problem hakkında bilinçli düşünmez. Birey Farklı etkinliklerle uğraşırken farkında olmadan problemi düşünmeye devam eder. Bilinçaltında daha önce tanımladığı problemin çözümü için farklı parçaları birleştirmiş ve çözümler üretmeye başlamıştır. Bu evre bireyin problem çözmek için somut anlamda hiçbir şey yapmadığı evre olarak da düşünülebilir (Demirci, 2007).

Aydınlanma evresi. Bu evrede fikirler ve duygular birleşerek çözüm birdenbire ortaya çıkar. Çözümün aniden ortaya çıktığı bu evre “aydınlanma” ya da “kavrama” olarak da isimlendirilir.

Beyin bu evreye kadar sürekli problemin çözümü ile meşguldür ve fikrin doğuşu hazırlanır. Bu evre aniden gerçekleşen bir evre değildir. Düşüncelerin ortaya çıkması uzun bir süre alır. Fakat buluşlar aniden gerçekleşir (Demirci, 2007).

Doğrulama evresi. Bu evrede çözüm yolları ve buluşlar mantıklı çerçevesinden geçirilerek daha ayrıntılı hale getirilir. Evre “doğrulama” ya da “gerçekleme” olarak da bilinir. Düşünceler iyice güçlendirilerek uygulamak için gereken durumlar hazırlanır (Starko 2001; Demirci, 2007).

Yaratıcı Birey ve Özellikleri

Bilim insanları, yazarlar ve sanatçılar gibi yaratıcılık seviyeleri yüksek olan yetişkin bireyler hakkında yapılan araştırmalara göre elde edilen yaratıcı bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Guilford, 1973).

Guilford’a göre yaratıcı birey yeni problemleri keşfederek onu çözmeye istekli olmalıdır. Probleme diğer insanlardan farklı bakarak, bilgiyi toplumda kabul görenin dışında kullanabilmeli ve birden fazla çözüm yolu üretebilmelidir. Çözüm sürecinde uzun süreli çalışıp bilgi birikimine ve zekasına güvenip sabırlı olmalıdır. Ayrıca toplumda zaman zaman tepki çekse de doğasında bulunan hem erkeksi hem de kadınsı özelliklerini ortaya koyabilmelidir. Yaratıcı bir kadın erkeksi özellikler olarak kabul edilen bağımsızlık, kendine güven ve güç gibi özelliklerini sergileyebilmelidir (Guilford, 1973).

Bilimsel Yaratıcılık

Bireyler yaratıcılıklarını farklı alanlarda gösterebilirler. Örneğin bir kişi fen bilimlerinde yaratıcı olabilirken, sanatsal alanlarda yaratıcı olamayabilir. Bu nedenle, bilimsel yaratıcılığı diğer yaratıcılıklardan ayrı tutmak gerekmektedir. Bilimsel yaratıcılık önceki bilgi birikimin üstüne bazı eklemeleri getirirken, sanatsal yaratıcılık yaşamın her alanında aniden gerçekleşebilir, fakat genellikle öncekilerde bir ilerleme olmaz. Aktamış ve Ergin (2006) fen bilimleri ile ilgili yaratıcılığın “bilimsel yaratıcılık” olarak ifade edildiğini ve birçok araştırmada bilimsel yaratıcılığı genel yaratıcılıktan ayırmanın gerekli olduğu üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bilimsel yaratıcılığın, daha ziyade bir problemle karşılaşıldığında ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Bilimsel yaratıcılığın özellikleri Hu ve Adey (2002) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Bilimsel yaratıcılık bir çeşit beceridir.

Bilimsel yaratıcılık bilimsel bilgi ve becerilere bağlı olmalıdır.

Bilimsel yaratıcılık durgun yapı ve gelişimsel yapının birleşimi olmalıdır.

Yetişkin ve olgun bilim adamları bilimsel yaratıcılığın aynı temel zihinsel yapısına sahiptir fakat sonraları bu daha da geliştirilir.

Yaratıcılık ve analitik zekâ zihinsel beceriden kaynaklanan tekil bir fonksiyonun iki farklı faktörleridir (Kılıç ve Tezel 2011).

Yaratıcı düşünmede, üzerinde çalışılacak problem durumuna göre işlem basamakları değişebilir. İşlem basamakları sorunun farkına varma ve onu sınırlama, çözüm için hipotezler

kurma, hipotezleri test etme, sonucu bulma, kabul, ret ya da onarma olarak bilimsel yaratıcılıkta ele alınabilir. Sanatsal yaratıcılıkta ise bu basamaklardan daha farklı bir yol izlenebilir (Sönmez, 1993). Araştırmacılar yaratıcı düşünme becerilerini farklı şekillerde ele almışlardır. Mansfield ve Buse (1981) Fen bilimleri alanındaki yaratıcı süreç için beş basamaktan söz etmişlerdir.

Problemin Seçimi: Yaratıcı bilim insanları problem durumunu seçerken diğerlerine göre daha hassas davranmaktadırlar.

Problemi çözmek için uzayan çabalar: Yaratıcı bilim insanları problemin çözüm sürecini diğerlerine göre daha uzun tutarlar.

Sınırlamaları düzenleme: Kurulan hipotezler konuyla ilgili deneysel bulgulara uymak zorundadır. Hipotezleri doğrulamada kullanılan yöntem çözümü ispatlayabilmelidir.

Değişen Sınırlamalar: Çalışılan hipotezler atılabilir çünkü yeni keşfedilen veri onları savunamaz.

Doğrulama ve Ayrıntılandırma: Yeni sınırlamaları formüle etme ve onları test etme sürecidir (Bilim insanları, kabul edilen bir çözümün bir grup sınırlamasını yapılandırınca kadar bu süreç yaklaşık başarılarla tekrarlanır).

Bilimsel yaratıcılık, eldeki bilgilerle yeni bir ürün ortaya koymaya, var olan bir ürünü geliştirmeye ya da problemin nasıl çözüldüğüne bağlıdır (Aktamış ve Ergin, 2007).

Bilimsel Yaratıcılık Modelleri

Bilimsel yaratıcılığın doğasını anlayabilmek ve ölçmek için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden öne çıkanlar aşağıdaki gibidir.

Bilimsel yapı yaratıcılık modeli. Hu ve Adey tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu model bilimsel yaratıcılık modeli yaratıcı süreç, yaratıcı karakter ve yaratıcı ürün olarak üç boyuttan oluşur.

1. Boyut: Yaratıcı Süreç: Hayal etme ve ıraksak düşünmenin harmanlanmasıdır.

2. Boyut: Yaratıcı Düşüncelerin Karakteri: Yaratıcı düşünceler, akıcı (çok sayıda fikir), esnek (farklı bakış açıları, sınıflar, kategorilerde fikirler) ve orijinal (özgün, çok nadir rastlanan fikirler) olmalıdır.

3. Boyut: Yaratıcı Ürün: Oluşturulan ürün bilgi birikimini yansıtmalı, problemin çözümüne uygun ve bilimsel olgularla ilişkili olmalıdır (Akkanat, 2012).

Simonton bilimsel yaratıcılık modeli. Simonton şans, mantık, deha ve Zeitgeist (zamanın ruhu) bileşenleri ile bilimsel yaratıcılığı açıklamıştır.

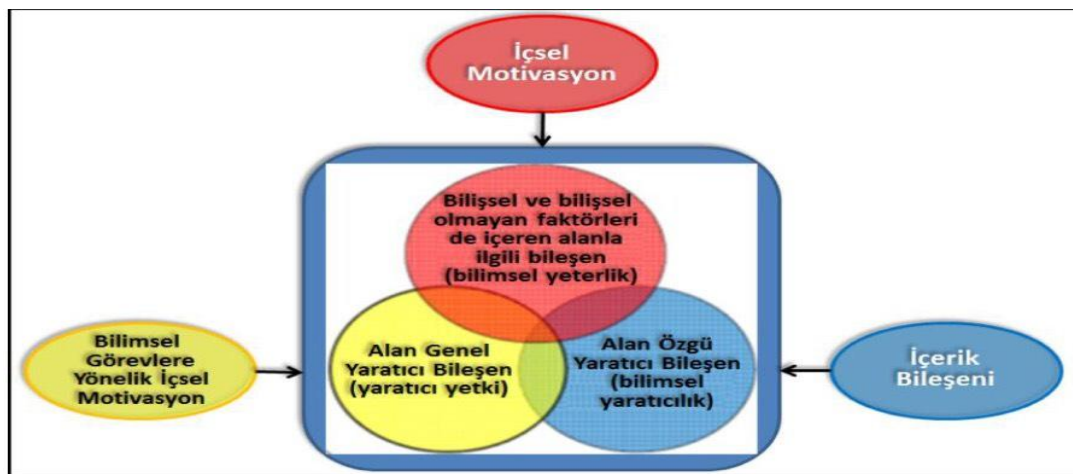
Simonton'a göre mantık sadece bilimsel fikirleri test etmede değil, yeni fikirler üretmede de hayati rol oynamaktadır. Simonton '*Eğer bir bilim insanı bilim mantığında ve belirli bir alanın özünde uzmanlaşırsa, yaratıcılık garantilidir*' demiştir.

Simonton şans faktörüne de bilimsel yaratıcılıkta yer vermiştir. Şans faktörü, beklenmedik andan beklenmedik gelişmelerin oluşmasını sağlar. Örneğin X ışınlarının ve radyoaktivitenin keşfi, şans eseri olan ve bilimin ilerleyişini önemli ölçüde değiştiren buluşlardır.

Bilim tarihçileri zamanın ihtiyaçları, toplumun kültürel yapısı ve dönemin teknolojik gelişmelerinin yaratıcılığı etkilediğini ve bu durumun Zeigeist (zamanın ruhu) kavramını ortaya çıkardığını savunmuşlardır (Boring, 1955; Simonton, 2004). Simonton (2004) bu kavramla,

yaratıcı bireylerle çevrenin etkileşimi üzerinde durmuştur. Simonton'a göre bilimsel keşifler, bilgi birikimi ve dönemin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarından doğmaktaydı. Tarihte birçok bilim adamı aynı problemler üzerinde çalıştıklarında, zamanın şartlarına bağlı olarak aynı orijinal fikirleri farklı bilim insanlarıyla aynı anda ortaya atmışlardır. Newton ve Leibniz'in matematik alanında aynı fikir yüzünden çatışmaları, Darwin ve Wallace'ın aynı fikirleri hemen hemen eş zamanlı olarak ortaya atması, Boyle ve Mariotte'un gazlar hakkındaki yasası buna örnek olarak verilebilir (Akkanat, 2012).

Jo'nun yaratıcılık modeli. Jo Koreli öğrencilerle yaptığı bilimsel yaratıcılık araştırmasının sonuçlarına dayalı olarak, bilimsel yaratıcılıkla ilişkili 5 yapıyı öne sürmüştür. Bu yapıları 2 katmana yerleştiren Jo, bilimsel yeterlilik, yaratıcı yetki ve bilimsel yaratıcılık yapılarını birinci katmana, içsel motivasyon ve içerik yapılarını ikinci katmana yerleştirmiştir (Akkanat, 2012).



Şekil 1: Jo'nun Bilimsel Yaratıcılık Modeli

Bilimsel Yaratıcılıkla İlgili Faktörler

Kişisel faktörler (kişilik özellikleri). Grosul (2010) yaratıcı bilimsel kişilik özelliklerini araştırdığı çalışmasında aşağıdaki özelliklerin bilimsel yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmıştır:

Açıklık: Çeşitlilik, yenilik ve değişim ihtiyacı olarak tanımlanabilir (Grosul 2010). Geniş bir hayal dünyasına sahip, meraklı ve yeni yaşantılara açık bilim insanları, geleneksel bilim insanlarına göre daha yaratıcıdır (Feist, 1998; Grosul, 2010).

Nevrotiklik: Mutsuzluk, umutsuzluk ve suçluluk hissetmeye yatkınlık olarak tanımlanabilir. Nevrotik ve duygusal yönden hassas bilim insanları daha yaratıcıdır (Feist, 1998; Grosul, 2010).

Psikotiklik: Olaylara aşırı derecede olumsuz tepkiler veren, kin besleyen ve çıkarıcı kişilerin bilimsel yaratıcılıkları daha azdır. Grosul (2010), Feist (1998)'in aksine psikotiklikle bilimsel yaratıcılık arasında negatif korelasyon bulmuştur.

Motivasyon. Heinzen, Mills ve Cameron (1993) yaptıkları çalışmada bilim alanında yetenekli olduğu tespit edilen öğrencilerle çalışmışlar ve bu öğrencilerin özelliklerini ve bilimsel yenilik yapma potansiyellerini ailelerinden aldıklarını yaratıcı düşünme becerilerinin ve içsel motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu yaptıkları anketlerle tespit etmişlerdir.

Trost ve Sieglen (1992), 1973-1990 yılları arasında yaptıkları çalışmada 0,73 lük katsayıyla bilimsel başarıyı etkileyen en önemli faktörün motivasyon olduğu sonucuna varmışlardır (akt. Heller, 2007).

Katz (2001) ise bilim insanlarının yaratıcılıklarını, içsel motivasyonun olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediğini savunmuştur.

Tutum. Jonh Dewey'e göre fen bilimi eğitimi, sadece bilimsel bilgileri aktarmak değildir. Fen eğitiminde mutlaka belirli zihinsel tutumları geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır (akt. Ekiz, 2001). Koballa'ya göre, öğrencilerin fen bilimi ve alt dallarına karşı olumlu ya da olumsuz tutumları, fen eğitimine pozitif ya da negatif yönde etki edecektir (akt. Gültekin, 2009).

Fen'e yönelik tutum; bilimsel tutumları, bilim insanlarına yönelik tutumları, bilimsel kariyere, fen öğretim metotlarına, bilimsel ilgi alanlarına, program bölümlerine veya fen konusuna yönelik tutumları içerir (Haladyna ve Shaughnessy, 1982).

Klopfer (1971) Fen eğitiminde duyuşsal davranışları;

Bilime ve bilim insanlarına yönelik olumlu tutum gösterilmesi,

Bilimsel sorgulamanın bir düşünme biçimi olarak kabul edilmesi,

Bilimsel tutumların adapte edilmesi,

Bilimi öğrenme deneyimlerinden zevk alma,

Bilime ve bilimle ilgili aktivitelere yönelik ilginin geliştirilmesi,

Bilime ve bilimle ilgili işlerde çalışma peşinde koşmaya yönelik ilginin geliştirilmesi şeklinde sıralamıştır (akt. Osborne, Simon ve Collins, 2003).

Fen Eğitiminde Yaratıcılığın Önemi

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri arasında;

Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,

Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimleri ile ilgili bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,

Bilim insanları ile bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,

Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek gibi hedefler bulunmaktadır. Bu hedeflere layığıyla ulaşabilmek öğrencilerin fen okuryazarlığının yanında özgün ürünler oluşturabilmelerini sağlamak bilimsel yaratıcılığın geliştirilmesiyle mümkün olacaktır. (MEB, 2018)

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1) Öğrencilerin cesaretini kırma,

- 2) Öğrencilerin yaptıklarını aşırı eleştirme,
- 3) Öğrencileri aşırı övme veya aşırı yerme,
- 4) Öğrencilere katı davranma,
- 5) Öğretmenin kendine güvenmemesi,
- 6) Öğretmenin öğrenciye güvensiz davranması,
- 7) Sorumluluk vermekten kaçınma,
- 8) Öğrencilerin yapmak istediklerine sürekli olarak sınır koyma ya da engelleme.
- 9) Öğrencilere rehber olmaktan kaçınma,
- 10) Öğrencilere değer vermeme fikirlerini önemsememe.
- 11) Öğrencileri birbirleriyle karşılaştırma

Öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını artırmak istiyorsak öncelikle öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsenmiş olması gerekiyor. Yaratıcılık tecrübe zenginliği ile geliştirilir. Fikirlerin kabulünü ve yeni yaklaşımları denemeyi gerektirir. Bulmaca ve problem çözme, sıra dışı fikirler üretme, objelerin farklı ve çeşitli kullanım alanlarını keşfetmek yeni durumlarda fikir ve objeleri birleştirmek, görselleştirmek, maket yapmak, sentez yapmak yaratıcı aktivitelerdendir. Bilimsel süreç becerilerini içeren bu aktiviteler öğrencilerle birlikte sık sık yapılmalıdır. (Demirci, 2007).

Tartışma ve Sonuç

147

Aktamış ve Ergin (2007), 7. sınıf öğrencilerine verilen bilimsel süreç becerileri eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerine ve Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarısına olan etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 20 öğrenciye 26 sorudan oluşan bilimsel süreç becerilerini değerlendirme ölçeği (BSBDÖ) ve bilimsel yaratıcılık değerlendirme ölçeği (BYDÖ) uygulanmıştır. Bilimsel süreç becerileri eğitimi alan öğrencilerin uygulanan ölçekler sonucunda bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda eğitimcilere; Eğitim sürecini değerlendirme sırasında çoktan seçmeli ve eşleştirme gibi kapalı uçlu sorular yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ve geliştirebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmelidir. Fen eğitimi sırasında kapalı uçlu sorular yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek yönde açık uçlu sorulara ve deneylere yer verilmelidir. Böylece yapılan değerlendirme sonuç odaklı olmak yerine süreç odaklı olacaktır, önerilerinde bulunmuşlardır.

Ayverdi, Asker, Özaydın ve Sarıbaş (2012), çalışmalarında öğrencilerinin genel yaratıcılık, bilimsel yaratıcılık ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, cinsiyetin ve yaşın, genel ve bilimsel yaratıcılık puanları üzerine etkisini; farklı genel yaratıcılık düzeylerinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı puanlarına etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 6, 7, ve 8. sınıflarda öğrenim gören 145 öğrenci oluşturmuştur. Bu amaçla, Iraksak Düşünme Alıştırması, Bilimsel Yaratıcılık Testi ve Williams Ölçeği uygulanmıştır. Çözümleme sonucunda fen ve teknoloji dersinde başarılı olan öğrencilerin genel ve bilimsel yaratıcılıklarının yüksek olduğu, sırasıyla genel yaratıcılık ve ders başarısı ile bilimsel yaratıcılık ile ders başarısı arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki

olduğu görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin genel yaratıcılık düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaları sonucunda fen ve teknoloji ders programında yaratıcı etkinliklerin yetersiz olduğu ve bunların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini, bunun için öğretmenlere hizmet içi eğitim kurslarının açılması gerektiğini söylemişlerdir. (Ayverdi, Asker, Özaydın, Sarıbaş, 2012)

Demirci (2007), çalışmasında 6. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenciyi kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayırmış (31 kontrol grubu, 31 deney grubu) ve kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle, deney grubuna ise bilimsel yaratıcılık etkinliklerini içerecek şekilde konu anlatımı yapılmış ve geleneksel yöntemin kullanıldığı grup ile bilimsel yaratıcılık etkinliklerin yapıldığı grubun ders başarısını karşılaştırarak, bilimsel yaratıcılığın ders başarısı üzerindeki etkisini gözlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına erişi testi ve torrence yaratıcı düşünme testi ön test son test olarak uygulanıp ikisi arasındaki ilişkiye bakılmış. Bilimsel yaratıcılık uygulanan grubun erişi testlerinin geleneksel gruba göre daha anlamlı çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırması sonucunda eğitimcilere öğrencilerin düşünce ve yaratıcılık bakımından kendilerini özgür hissedecekleri bir ortam oluşturulması gerektiğini, bu durumun öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini artıracaklarını söylemiştir. Ayrıca uygulanan programda yaratıcılığı destekleyen etkinliklerin çok az olduğunu ve artırılması gerektiğini, öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları verilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuştur. (Demirci, 2007)

Akkanat (2012), çalışmasında öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin ölçülmesini amaçlamıştır. Ayrıca cinsiyet farklılıklarının, derse karşı tutumun, bilimin doğası hakkındaki görüşleri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkisini incelenmiştir. Araştırma 7. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bilimsel yaratıcılık ölçeği sonunda öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri düşük ve orta seviyede çıkmıştır. Cinsiyet farklılığının bilimsel yaratıcılık üzerinde herhangi bir etkisi görülmemiştir. Araştırma sonucunda fen dersine karşı olumlu tutum gösteren öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının yüksek olduğu, iki durum arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bilimin doğası hakkında olumlu ve modern görüşleri olan öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu, bu iki durum arasında pozitif yönde olumlu ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda eğitimcilere ‘Sınıfta öğrenciler tarafından öne atılan sıra dışı fikirler öğretmenler tarafından desteklenmeli ve öğrencilere olumlu dönütler verilerek diğer öğrencilerde teşvik edilmelidir. Bu kapsamda problem cümlesi öğrencilere sunularak deneylerle çözüm üretebilmeleri sağlanmalıdır. Bilimin doğasına eğitim programlarında daha çok yer verilmelidir’ önerilerinde bulunulmuştur (Akkanat, 2012).

KAYNAKÇA

- Aktamış, H., Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 77-83
- Aktamış H., Ergin Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 11
- Andreasen, N. C. (2009). Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi. Çev: (K. Güney) Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

- Boring, E. G., 1955. Dual Role of Zeitgeist in Scientific Creativity. The Scientific Monthly, 80(2), 101-106.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi eğitiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 32 66,67.
- Ekiz, D., 2001. İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi. Derya, Trabzon.
- Eriç, M. (1998). Kültür ve Yaratıcılık. İstanbul:Kazancı Yayınları.
- Feist, G. J., 1998. A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. Personality and Social Psychology Review, 2, 290–309.
- Filiz, F. (2013) Kimya dersleri için bilimsel yaratıcılık ölçeğinin geliştirilmesi ve genel yaratıcılık ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Grosul, M. V., 2010. In Search of The Creative Scientific Personality (Master's Theses), San Jose State University. The Faculty of the Department of Psychology.
- Guilford, J. P. ve Christensen, P.R., 1973. The one-way relation between creative potential and IQ. Journal of Creative Behavior, 7, 247-252.
- Gültekin, Z., 2009. Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Bilimin Doğasıyla İlgili Görüşlerine, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haladyna, T. ve Shaughnessy, J., 1982. Attitudes toward science: A quantitative synthesis. Science Education, 66(4), 547-563.
- Heinzen, T. E., Mills, C. J. ve Cameron, P., 1993. Scientific innovation potential. Creativity Research Journal, 6, 261-269.
- Heller, K. A., 2007. Scientific ability and creativity. High Ability Studies, 18(2), 209–234.
- Hu W. & Adey P. (2002). A Scientific Creativity Test for Secondary School Students, International Journal of Science Education, Vol:24, No:4, 389-403.
- Karataş, T. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıkları*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir
- Katz, H., 2001. The relationship of intrinsic motivation, cognitive style, and tolerance of ambiguity, and creativity in scientists, Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
- Kılıç, B., Tezel, Ö. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi v.9,n.4 85.
- Mansfield, R. S. ve Buse M. (1981). The psychology of creativity and discovery: Scientists and their work. Chicago: NelsonHall Inc.
- McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. Asia Pacific Journal of Education, 29: 3, 281 –293. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ865168).
- Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı MEB, 2018.
- Osborne, J., Simon, S. ve Collins, S., 2003. Attitudes towards science: a review of the literature

- and its implications, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. and Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Smolucha, L. and Smolucha F. C. (1986). L. S. Vygotsky's theory of creative imagination. ERIC Document Reproduction Service No. ED 274-919, Advance online publication. doi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED274919.pdf>
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve Eğitim*, Türk eğitim derneği, Eğitim Dizisi No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı içinde. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Starko, A., J. (2001). *Creativity in the classroom schools of cruous delight*. (2. baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın.
- Yaman, S. ve Yalçın, N., 2005. Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, *İlköğretim-Online*, 4(1),42-52.
- Yazar, A. (2007). 1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Article Arrival Date

25.04.2025

Article Published Date

20.06.2025

**İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE EĞİTİM ÜZERİNE TÜRKİYE’DE YAPILAN
ARAŞTIRMALARIN PROFİLİ¹**

PROFILE OF RESEARCH ON CLIMATE CHANGE AND EDUCATION IN TURKEY

Melahat Çelik¹, Mustafa Doğru¹, Seda Taşmış Işık²,¹Akdeniz Üniversitesi, ²Özel Mustafa Kemal Okulları**Özet**

Bu araştırmanın amacı “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunda Web of Science’ta 2002-2025 (17 Mart 2025’e kadar) yılları arasında yayımlanan 131 çalışmayı inceleyerek son 24 yıldaki genel tabloyu ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada tarama türü modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Web of Science veri tabanında yer alan ve “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunu kapsayan tüm çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre öncelikli olarak en fazla yayının 2022 ve 2021 yıllarında olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma neticesinde en çok yayın türünün makale, en çok kullanılan dilin İngilizce, en fazla çalışma yapılan ülkenin ABD ve en çok yayının yer aldığı araştırma alanının “Eğitim Araştırmaları” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yayınların en fazla WoS kategorisinden “Eğitim Araştırmaları”, bu konuda en fazla yayının “3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)” kongresinde yer aldığı, bu konuda en fazla yayının “Inted Proceedings”, “Lecture Notes in Civil Engineering” ve “Shs Web of Conferences” kitaplarında yer aldığı, yine en çok yayının “Springer Nature” ve “Taylor & Francis” yayın evi tarafından yayımlandığı, en çok yayının “Sustainability” ve “International Research in Geographical and Environmental Education” dergilerinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda en fazla çalışmanın “Ortadoğu Teknik Üniversitesi”, “Ankara Üniversitesi” ve “Boğaziçi Üniversitesi” tarafından yapıldığı, yayınların en fazla yapıldığı kurum departmanlarının ise “Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi” olduğu görülmüştür. Yine en çok çalışmanın WoS indekslerinde “SCI” ve sonrasında “SSCI”da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en fazla çalışma yapan araştırmacının “Prof. Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu” olduğu ve bu alanda yapılmış çalışmaların sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden en fazla “İklim Eylemleri” ve “Nitelikli Eğitim” kategorisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İklim değişikliği, eğitim, tarama modeli**Abstract**

The aim of this study is to examine 131 studies on “Climate Change and Education” published in Web of Science between 2002-2025 (until March 17, 2025) and to reveal the general picture in the last 24 years. In this study, the general survey model, one of the survey type models, was used. All studies in the Web of Science database covering the subject of “Climate Change and Education” were analyzed. According to the results of the analysis conducted in the study, it was revealed that the most publications were primarily in 2022 and 2021. The most common type of publication in the study is article, the most used language is English, the most used language is English, the country with the most studies is the USA, the research area with the

¹ Bu çalışma 10-13 Nisan 2025 tarihlerinde IX. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş sözlü bildiri metninin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir.

most publications is “*Educational Research*”, the most WoS category of publications is “*Educational Research*”, It has been revealed that the most publications on this subject took place in “*3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)*” congress, the most publications on this subject took place in “*Inted Proceedings*”, “*Lecture Notes in Civil Engineering*” and “*Shs Web of Conferences*” books, the most publications were published by “*Springer Nature*” and “*Taylor & Francis*” publishing house, and the most publications were found in “*Sustainability*” and “*International Research in Geographical and Environmental Education*” journals. It was revealed that the most studies in this field were carried out by “*Middle East Technical University*”, “*Ankara University*” and “*Boğaziçi University*”, the departments of the institutions where the most publications were made were “*Middle East Technical University Faculty of Education*”, and the most studies were in “*SCF*” and then “*SSCF*” in WoS indexes. It was revealed that the researcher who conducted the most studies on this subject was “*Prof. Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu*” and that the studies conducted in this field were mostly in the category of “*Climate Actions*” and “*Qualified Education*” among the sustainable development goals.

Keywords: Climate change, education, survey model

1. GİRİŞ

Küresel ısınma, karbondioksit (CO₂), metan gazı (CH₄), ozon (O₃) ve kloroflorokarbon (CFC) gibi sera gazlarının atmosferde birikmesi nedeniyle tabakanın kalınlaşması sonucunda dünyanın ısısının artmasıdır (Çepel, 2003). Son zamanlarda sanayi faaliyetlerinde ve fosil yakıt kullanımındaki artış, ormanların tahrip edilmesi, nüfusun hızlı artması ile birlikte barınma ve beslenme ihtiyacının karşılanmasındaki koşullar bununla birlikte izlenen yanlış arazi politikaları atmosfere salınan sera gazlarının oranlarında artışa neden olmaktadır (Türkeş, 2001). Küresel ısınmanın dünya üzerindeki etkileri her yerde farklılık göstermektedir. Örneğin ekvatorial kuşakta yer alan bölgelerde sıcaklık artışının dünya ortalamasının altında kalma ihtimali olduğu tahmin edilirken, kutup bölgelerinde ise ortalamanın çok üzerinde olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte iklim değişikliklerinin sonucunda iklim kuşaklarının kuzey enlemlere doğru yer değiştirme ihtimali olduğu öngörülmektedir. Diğer bir ifade ile ekvatorial kuşak genişleyip alanını kuzey enlemlere doğru genişletirken ılıman kuşak ve kutup kuşağı ise kuzeye doğru çekileceği gün bununla birlikte buzulların tamamında bir erime meydana gelerek komple ortadan kalkacağı düşünülmektedir (Glennie vd., 1994 ten aktaran Semenderoğlu, 1995).

Buradan yola çıkarak küresel ısınma ve genel itibariyle küresel iklim değişikliğinin her geçen gün daha çok hissedilen etkileri nedeniyle meydana gelecek sıcaklık artışları, kuraklık, giderek artan seller ve fırtınalar, kasırgalar, kum fırtınaları, canlı çeşitliğinin zarar görmesi, şiddeti artan orman yangınları, küresel ısınmaya kavram olarak bakıldığında insan faaliyetlerinin ve doğa olaylarının sonucunda meydana gelmiş olan bununla birlikte atmosfere salınmış olan gazların neden olduğu sera etkisi sonucunda sıcaklık ölçümlerinde artış meydana gelmektedir. Küresel iklim değişikliği; küresel ısınmanın neden olduğu iklim değişiklikleridir (Yılmaz, vd. 2018). Salgınların giderek artması gibi nedenler insan ve canlı yaşamını büyük ölçüde tehdit etmeye başlamıştır. Bunların birlikte hem yer altı hem de yer üstü sularında meydana gelen azalma ile erozyon ve çölleşme artabilir, doğal dengenin günden güne bozulması ile istihdam azalarak kıtlık sorunu meydana gelebilir. Yaşanacak kıtlık sorunu sürekli göçlere ve mülteci akınlarına neden olabilir. Dolayısıyla küresel iklim değişikliği ülkeler arası güvenlik sorununu da beraberinde getirecektir (Vural, 2018).

İklim değişikliği belirli zamanlarda değişen ve gelişen bir olgu olmasına rağmen, son zamanlarda önceki yıllara göre daha hızlı gerçekleşmiş, bununla birlikte insanların etkisi de

daha önceki zamanlarda bu kadar fazla etki göstermemiştir (Babuş, 2005). İklim değişikliğinin hem nedenleri hem de sonuçları tüm dünyada etki gösteren büyük çaplı bir sorun olduğu için ortaya konulması gereken önlemlerin de işbirliği içinde alınması gerekmektedir (Ding vd, 2011). İklim değişikliğine çözüm bulmak amacıyla ilk olarak 1992 yılında Rio De Jenario’da düzenlenmiş olan çevre konferansında “İklim Değişikliği Çevre Sözleşmesi” kabul edilmiştir. Daha sonra ise 1997 yılında ülkelerin imzalamış olduğu Kyoto Protokolü, sanayisi gelişmiş olan ülkelerin sera gazı salınımını azaltmayı hedeflemek amacıyla kabul edilmiştir (Çakmak vd., 2017). 2015 yılında ise 21.Taraflar Kongresi, Paris’te düzenlenmiş ve iklim değişikliği ile mücadele etmek için Paris Anlaşması kabul edilmiştir (Şen ve Özer, 2018).

“Türkiye Cumhuriyeti İklim Değişikliği Stratejisi 2010-2023”te “İklim değişikliği ile mücadele ve uyum kapasitesinin geliştirilmesi kapsamında iklim değişikliğinin etkilerini azaltmak ve sürece uyum sağlamak için Türkiye’de kamuoyunun bilinç düzeyinin artırılması ve kurumların kapasitelerinin güçlendirilmesi gerektiği” belirtilmektedir (MEU, 2010). İklim değişikliğine karşı alınan önlemleri kalıcı hale getirmek için uluslararası düzeyde bireyleri bilgilendirmek, farkındalıklarını artırmak ve bilinçlendirmek önem arz etmektedir (Ay ve Erik, 2020). Bu nedenle iklim değişikliği ile ilgili eğitimlerin de etkili olması bireylerin farkındalık düzeylerini artırmada en önemli noktalardan birisidir. Bu bağlamda ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan birçok çalışma yer almaktadır (Gökçe ve Kaya, 2009; Tetik ve Acun, 2015; Aladağ vd., 2018; Şen ve Özer, 2018; Atik ve Doğan, 2019). Bununla birlikte meslek eğitimleri verilen üniversitelere ise çok büyük görev düşmektedir. Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ile ilgili verilen derslerde gösterecekleri aktif katılım iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik bilincin yayılmasını sağlayacaktır (Uzun, 2021). Bu konuda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Oluk ve Oluk, 2007; Şenel ve Güngör, 2009; Aksan ve Çelikler, 2013; Sever, 2013; Biçer ve Vaizoglu, 2015; Tetik ve Acun, 2015; Demir ve ark., 2016; Güloğlu ve Bulut 2016; Tok ve ark., 2017; Durkaya ve Durkaya, 2018; Şen ve Özer, 2018; Ay ve Erik, 2020; Deniz ve ark., 2020; Gülsoy ve Kokmaz, 2020).

İklim değişikliğinin önlenmesinde bireylerin üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için kazanmaları gereken beceriler vardır. Bu yüzden iklim değişikliğine eğitim ve öğretim programları hazırlanırken yer verilmesi önem taşımaktadır (Barak ve Gönençgil, 2020; Eilam, 2022). Reid (2019) eğitimde iklim değişikliğine yer verilmesinin öneminden bahsederken aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinin de yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buradan yola çıkarak eğitim öğretim programlarını uygulayacak olan öğretmenlerin küresel iklim değişikliği konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunda 2002-2025 (17 Mart 2025’e kadar) yılları arasında Web of Science (WoS)’da yayımlanan 131 çalışmanın incelenerek 24 yıldaki genel tablonun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç ile ortaya çıkan bu çalışmanın “İklim Değişikliği ve Eğitim” ile ilgili hem okuyuculara hem de bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Çalışmaların:

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yayın diline göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Ülkelere göre dağılımı nasıldır?

6. WoS'daki kategorilere göre dağılımı nasıldır?
7. Konferanslara göre dağılımı nasıldır?
8. Kitaplara göre dağılımı nasıldır?
9. Yayın evlerine göre dağılımı nasıldır?
10. Dergilere göre dağılımı nasıldır?
11. Kurumlara göre dağılımı nasıldır?
12. Kurumların bölümlerine göre dağılımı nasıldır?
13. WoS indekslerine göre dağılımı nasıldır?
14. Yazarlara göre dağılımı nasıldır?
15. Destek Fonlarına göre dağılımı nasıldır?
16. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, “İklim Değişikliği ve Eğitim” konu alanında yapılan çalışmaların özelliklerini belirlemek amacıyla genel tarama modeliyle yapılmıştır. Bu model, alanyazında, “Çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evrene ilişkin genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınarak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” biçiminde tanımlanmaktadır (Karasar, 2006, s. 79). İlgili araştırmalara Web of Science (WoS) veri tabanından ulaşılmıştır. Konuyla ilgili elde edilen çalışmalar WoS’un kendi belirlemiş olduğu kategoriler temel alınarak betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin hangi kategorilerde ele alındığı ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin detaylı bilgiler “Veri Toplama Süreci” başlığında verilmiştir.

154

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, Web of Science Core Collection veri tabanında “Climate Change and Education” konu başlığında 2002-2025 (17 Mart 2025) yılları arasında yapılan tarama ile elde edilmiştir. “İklim Değişikliği ve Eğitim” konu kapsamında yayımlanan 131 çalışmanın yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı bilgilerine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri olan 131 yayın WoS tabanında yer alan kategoriler kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu aşamada Excel programı kullanılmıştır. Verilerin her kategorisi için ayrı excel dosyası oluşturulmuştur. Verilerin betimsel analizinde yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri kategori olarak kullanılmıştır. Belirlenen kategoriler doğrultusunda veriler Excel programına aktararak tablolar ve grafikler yapılmıştır.

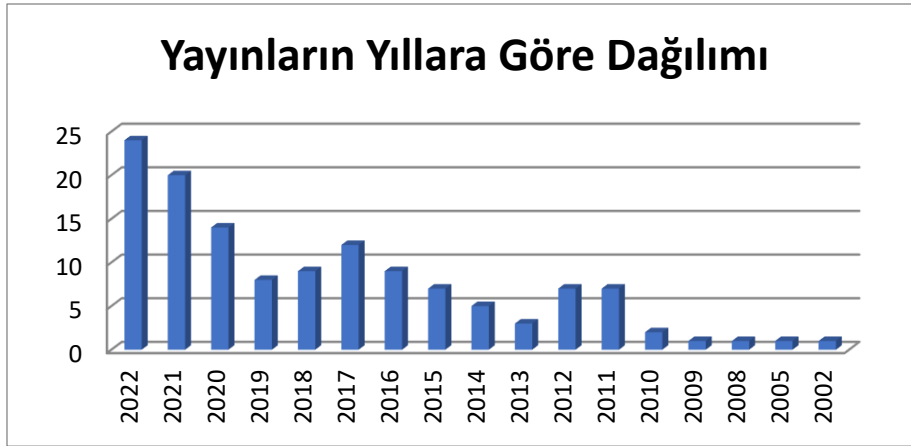
3. BULGULAR

3.1. Yıllara Göre Yayın Sayıları

Tablo 1. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (n)	Yüzde(%)
2022	24	18.32
2021	20	15.28
2020	14	10.69
2019	8	6.10
2018	9	6.87
2017	12	9.16
2016	9	6.87
2015	7	5.34
2014	5	3.82
2013	3	3.30
2012	7	5.34
2011	7	5.34
2010	2	1.52
2009	1	0.76
2008	1	0.76
2005	1	0.76
2002	1	0.76

İklimDeğişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımının incelenmesi sonucunda en çok yayın yapılan yılın 2022 (% 18.32), daha sonra ise 2021 yılında (% 15.28) olduğu görülmüştür. 2002 ve 2015 yılları arasında çalışma sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Yayınların yıllara göre dağılımı Grafik 1’ de verilmiştir.



Grafik 1. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

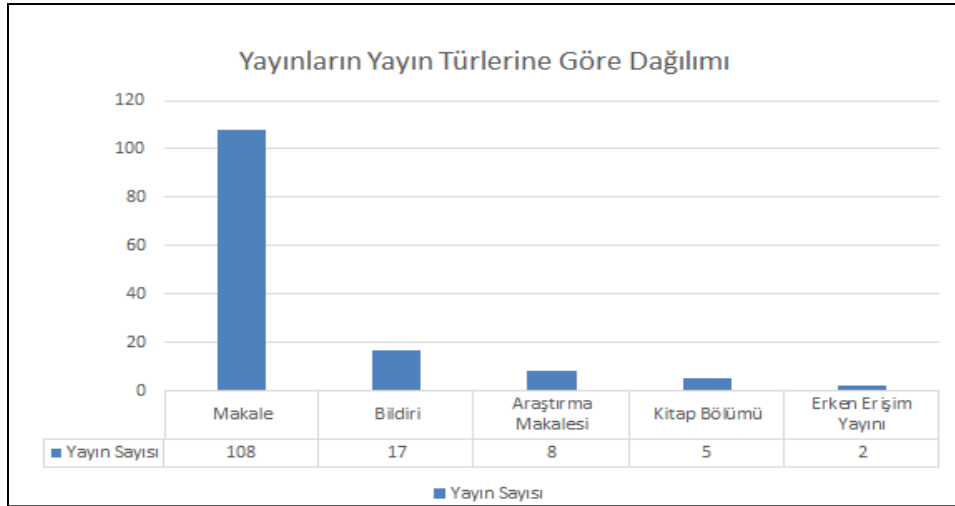
Yıllara göre yayın sayılarına ait Grafik 1 incelendiğinde ise 2013 yılından 2017 yılına düzenli bir artış varken, 2018 ve 2019 yıllarında bir düşüş meydana gelmiştir. 2019 yılından sonra ise yayın sayısı hızlı bir şekilde artış göstermiştir.

3.2. Yayın Türleri

Tablo 2. Yayınların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Makale	108	77.14
Bildiri	17	12.14
Araştırma Makalesi	8	5.71
Kitap Bölümü	5	3.57
Erken Erişim	2	1.43

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yayın türleri incelendiğinde en fazla yapılan çalışma alanının makale türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bildiri çalışmaları ise % 12.14 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Yayınların yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Yayınların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Türlere göre elde edilen Grafik 2 incelendiğinde makale türü büyük bir orana sahipken bildiri ve araştırma makalesi bu sayının çok altında kalmıştır. En az ise kitap bölümü ve erken erişim türlerinde olmuştur.

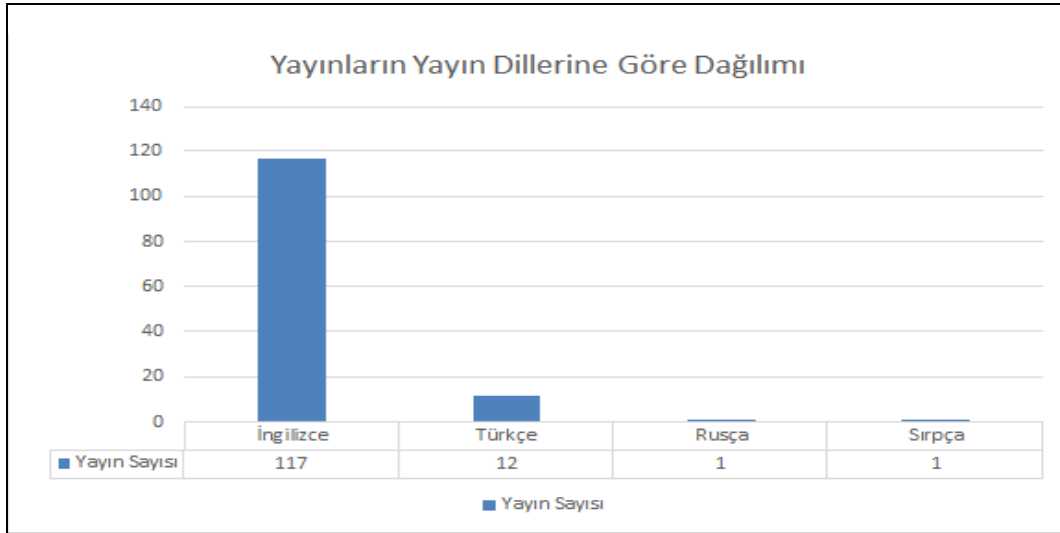
3.3. Yayın Dilleri

Tablo 3. Yayınların Yayın Dillerine Göre Dağılımı

Dil	Frekans (n)	Yüzde(%)
İngilizce	117	89.31
Türkçe	12	9.16
Rusça	1	0.76
Sırpça	1	0.76

157

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yayın dilleri incelendiğinde % 89.31 oranı ile İngilizce ilk sırada yer almaktadır. % 9.16 oranı ile Türkçe yapılan çalışmalar ikinci sırada yer alırken Rusça ve Sırpça çalışmalardan birer tane olduğu görülmektedir. Yayınların yayın dillerine göre dağılımı Grafik 3’ te verilmiştir.



Grafik 3. Yayınların Dillere Göre Dağılımı

Yayın dillerine ilişkin Grafik 3 incelendiğinde grafikte büyük bir oranda İngilizce yer almaktadır. Kullanım oranı en düşük diller ise Rusça ve Sırpça olarak görülmektedir.

3.4. Çalışma Alanları

Tablo 4. Yayınların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Alanları	Frekans (n)	Yüzde(%)
Eğitim Araştırmaları	45	24.20
Çevre Bilimleri Ekolojisi	33	17.74
Bilim Teknolojisi Diğer Ürünler	18	9.68
Tarım	7	3.77
Mühendislik	7	3.77
Enerji Yakıtları	6	3.23
İş Ekonomisi	5	2.69
Genel Dâhili Tıp	5	2.69
Biyoçeşitliliğin Korunması	4	2.15
Halk Çevre İş Sağlığı	4	2.15

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların alanları incelendiğinde en fazla gerçekleştirilen çalışmanın “eğitim araştırmaları” alanında (% 24.20), daha sonra ise “Çevre Bilimleri Ekolojisi” alanında (% 17.74) olduğu tespit edilmiştir. Bilim teknolojisi alanında yapılan çalışmaların da çoğunlukta olduğu görülmektedir.

3.5. Ülkeler

Tablo 5. Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülkeler	Frekans (n)	Yüzde(%)
Türkiye	131	41.59
ABD	15	4.76
İngiltere	9	2.86
Çin	8	2.54
Kanada	7	2.22
Hindistan	7	2.22
Pakistan	7	2.22
Polonya	7	2.22
İspanya	7	2.22
Avusturalya	5	1.59

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların ülkelere göre dağılımları incelendiğinde en çok çalışma gerçekleştirilen ülkenin Türkiye (% 41.59) olduğu görülmektedir ABD’de gerçekleştirilen çalışmalar ise (% 4.76) ile 2. sırada yer almaktadır.

159

3.6. Web of Science Categories

Tablo 6. Yayınların Web of Science Kategorilerine Göre Dağılımı

WoS Kategorileri	Frekans (n)	Yüzde(%)
Eğitim Araştırmaları	40	19.70
Çevre Bilimleri	28	13.80
Sürdürülebilir Yeşil Teknoloji	17	8.37
Çevre Çalışmaları	13	6.40
Enerji Yakıtları	6	2.96
Ekonomi	5	2.46
Eğitim Bilimleri Disiplinleri	5	2.46
Agronomi	4	1.97
Biyoçeşitliliğin Korunması	4	1.97
Genel Dâhili Tıp	4	1.97

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların web of science kategorilerine göre dağılımları incelendiğinde en çok araştırma yapılan kategorinin “*Eğitim Araştırmaları*” (% 19.70) olduğu görülmektedir. “*Çevre Bilimleri*” alanında yapılan yayınların da (% 13.80) ikinci sırada olduğu elde edilen bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Sürdürülebilir Yeşil Teknoloji*” ve “*Çevre Çalışmaları*” ise yayın yapılan diğer kategoriler arasında dikkat çekmektedir.

3.7. Konferanslara Göre Dağılım

Tablo 7. Yayınların Konferanslara Göre Dağılımı

Konferans Başlıkları	Frekans (n)	Yüzde (%)
3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)	2	11.76
11th World Conference on Educational Sciences (WCES)	1	5.88
12th International Technology Education and Development Conference (INTED)	1	5.88
14th International Multidisciplinary Scientific Geoconference Sgem	1	5.88
15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)	1	5.88
20th Eurasia Business and Economics Society Conference (EBES)	1	5.88
2nd International and 3rd National Public Health Nursing Congress	1	5.88
2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (ICLEL)	1	5.88
2nd International Conference on Water Problems in The Mediterranean Countries (WPMC)	1	5.88
36th Iahr World Congress	1	5.88
3rd International Conference on Education and New Learning Technologies Edulearn	1	5.88
7th World Conference on Educational Sciences	1	5.88
8th International Technology Education and Development Conference (INTED)	1	5.88
Erpa International Congress on Education	1	5.88
Erpa International Congresses on Education (ERPA)	1	5.88
International Physics Conference at The Anatolian Peak (IPCAP)	1	5.88

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların konferanslara göre dağılımları incelendiğinde “*3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)*” konferansında (% 11.76) ile yapılan yayının daha fazla olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde diğer konferanslarda yapılan yayınların oran olarak eşit olduğu tespit edilmiştir.

3.8. Kitaplar

Tablo 8. Yayınların Kitaplara Göre Dağılımı

Kitap Adları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Inted Proceedings	2	12.5
Lecture Notes in Civil Engineering	2	12.5
Shs Web of Conferences	2	12.5
Advances in Agronomy	1	6.25
Contemporary Trends and Issues in Science Education	1	6.25
Edulearn Proceedings	1	6.25
Eurasian Studies in Business and Economics	1	6.25
International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training	1	6.25
International Multidisciplinary Scientific Geoconference Sgem	1	6.25
Journal of Physics Conference Series	1	6.25
New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences	1	6.25
Procedia Social and Behavioral Sciences	1	6.25
World Sustainability Series	1	6.25

161

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yayınlandığı kitaplara göre dağılımları incelendiğinde “*Inted Proceedings*”, “*Lecture Notes In Civil Engineering*” ve “*Shs Web Of Conferences*” kitaplarında % 12.5 oranı ile yayınların daha fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda diğer kitapların ise % 6.25 oranıyla eşit olduğu görülmektedir.

3.9. Yayınevleri

Tablo 9. Yayınların Yayınevlerine Göre Dağılımı

Yayınevleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Springer Nature	18	13.74
Taylor & Francis	16	12.21
Elsevier	13	9.92
Mdpi	11	8.40
Wiley	6	4.58
Turkish Education Assoc	4	3.05

Edam	3	2,29
Sage	3	2,29
Anı Yayıncılık	2	1.53
E D P Sciences	2	1.53

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yayınevleri incelendiğinde “*Springer Nature*” yayınevi % 13.74 oranıyla en çok yayın gerçekleştiren yayınevi olduğu görülmektedir. “*Taylor & Francis*” ve “*Elsevier*” yayınevleri de en çok yayın gerçekleştiren yayınevleri arasında yer almaktadır.

3.10. Dergiler

Tablo 10. Yayınların Dergilere Göre Dağılımı

Dergiler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Sustainability	8	5.44
International Research in Geographical and Environmental Education	6	4.08
Eğitim ve Bilim Education and Science	4	2,72
Environment Development and Sustainability	4	2,72
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	3	2,04
Biological Conservation	2	1,36
Emirates Journal of Food and Agriculture	2	1,36
Energy Education Science and Technology Part A Energy Science and Research	2	1,36
Environmental Science and Pollution Research	2	1,36
Eurasian Journal of Educational Research	2	1,36

162

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların dergilere göre dağılımları incelendiğinde en fazla yayın gerçekleşen derginin % 5.44 ile “*Sustainability*” olduğu görülmektedir. En fazla yayın gerçekleşen ikinci derginin ise % 4.08 oranı ile “*International Research In Geographical And Environmental Education*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.11. Kurumlar

Tablo 11. Yayınların Kurumlara Göre Dağılımı

Kuruluşlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	8	2,27
Ankara Üniversitesi	6	1,70

Boğaziçi Üniversitesi	6	1,70
Gazi Üniversitesi	5	1,42
Sakarya Üniversitesi	5	1,42
Atatürk Üniversitesi	4	1,14
Atılım Üniversitesi	4	1,14
Hacettepe Üniversitesi	4	1,14
İstanbul Teknik Üniversitesi	4	1,14

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların kurumlara göre dağılımları incelendiğinde en fazla yayın gerçekleştiren kurumun Orta Doğu Teknik Üniversitesi olduğu görülürken, Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi de çoğunlukla yayın yapılan diğer kurumlar arasında yer almaktadır.

3.12. Kurumların Bölümleri

Tablo 12. Yayınların Kurumlardaki Bölümlere Göre Dağılımı

Kurum Bölümleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi	5	3,16
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi	3	1,90
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	3	1,90
Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi	3	1,90
Sahlgrenska Academy	3	1,90
Boğaziçi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	2	1,27
Isfahan Cardiovascular Research Center	2	1,27
İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi	2	1,27
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü	2	1,27
Norwegian University Of Science And Technology Department Of Computer Science	2	1,27

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmalar yayınlanan kurumların bölümlerine göre incelendiğinde “Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi” en çok yayın gerçekleştiren kurum ve birim olmuştur. % 1.90 oranı ile “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi”, “Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi”, “Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi” ve “Sahlgrenska Academy” listede yer almaktadır.

3.13. WoS İndeksler

Tablo 13. Yayınların WoS İndekslerine Göre Dağılımı

İndeksler	Frekans (n)	Yüzde (%)
WOS.SCI	55	34,16
WOS.SSCI	44	27,33
WOS.ESCI	37	22,98
WOS.ISSHP	10	6,21
WOS.ISTP	8	4,97
WOS.BHCI	3	1,86
WOS.BSCI	3	1,86

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların WoS indekslerine göre dağılımları incelendiğinde % 34.16 ile SCI ve % 27.33 ile SSCI indekslerinin yüksek olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ESCI ve ISSHP indeksleri de yüksek oranla listede yer almaktadır.

3.14. Destek Fonları

Tablo 14. En Çok Destek Fonu Sağlayan Kuruluşlar

Kuruluşlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Astrazeneca	3	1,68
Boehringer Ingelheim	3	1,68
Canadian Institutes of Health Research Cihir	3	1,68
Departamento Administrativo de Ciencia Tecnologia E Innovacion Colciencias	3	1,68
Glaxosmithkline	3	1,68
Heart Stroke Foundation of Ontario	3	1,68
Ministry of Energy Science Technology Environment and Climate Change Mestec Malaysia	3	1,68
Ministry of Science and Higher Education Poland	3	1,68
National Research Foundation	3	1,68
North West University	3	1,68

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmalara en çok destek fonu sağlayan kuruluşlar incelendiğinde listede yer alan tüm kuruluşların katkılarının eşit olduğu görülmektedir.

3.15. Yazarlar

Tablo 15. En Çok Yayın Yapan Yazarlar

Yazarlar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Diaz, Rafael	3	1,14
Aydogdu, Mustafa Hakkı	3	1,14
Islam, Shofiqul	3	1,14
Teo, Koon K.	3	1,14
Rangarajan, Sumathy	3	1,14
Schmid, Helena	3	1,14
Rosengren, Annika	3	1,14
Liu, Lisheng	3	1,14
Yusuf, S. M.	3	1,14
Karli, Bahri	2	0.76

İklim Değişikliği ve Eğitim alanında yapılan çalışmaların yazarları incelendiğinde Bahri Karlı, % 0.76 oranında listede yer alırken diğer yazarların yayın yapma oranlarının eşit olduğu görülmektedir (% 1.14).

165

3.16. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Tablo 16. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
13 İklim Hareketleri	51	16,40
04 Kaliteli Eğitim	47	15,11
15 Kara Yaşamı	39	12,54
02 Açlığa Son	38	12,22
14 Su Altında Yaşam	37	11,90
12 Sorumlu Tüketim ve Üretim	29	9,32
03 İyi Sağlık ve Refah	21	6,75
11 Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	15	4,82
09 Endüstri İnovasyonu ve Altyapısı	14	4,50
07 Uygun Fiyatlı ve Temiz Enerji	11	3,54

06 Temiz Su ve Sanitasyon	3	0,96
08 İyi iş ve Ekonomik Büyüme	3	0,96
01 Yoksulluğa Son	2	0,64
05 Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	1	0,32

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik bulgular incelendiğinde en fazla orana sahip hedefin “İklim Hareketleri” (% 16.40) olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan diğer hedefler incelendiğinde “Kaliteli Eğitim”, “Kara Yaşamı”, “Açlığa Son”, “Su Altında Yaşam” ve “Sorumlu Tüketim ve Üretim” hedeflerinin de yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Listede yer alan en az orana sahip hedefler ise “Yoksulluğa Son” ve “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde 131 yayın WoS veri tabanında belirli kategorilere incelenerek sonuçlar elde edilmiştir.

Yıllara göre yayın sayıları incelendiğinde en çok yayın 2022 yılında yapılmıştır. Yüksek sayılarda yayın yapılan diğer bir yıl da 2021’dir. Tablo incelendiğinde günümüze doğru çalışma sayılarının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu artış son yıllarda iklimlerde meydana gelen değişim ve küresel ısınmayla meydana gelen artıştan kaynaklanmış olabilir. Zhen-Fu ve Waltman (2022) iklim değişikliği ile gerçekleştirilen çalışmaların 2001 yılında az iken, 2018 yılında daha fazla makaleye yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç gerçekleştirdiğimiz çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir sonuç Zhou, T., Yang, D., Meng, H., Wan, M., Zhang, S. ve Guo, R. (2023)’te görülmektedir.

Yapılan çalışmalar yayın türlerine göre incelendiğinde en fazla yayın makale türünde olmuştur. bildiri türündeki yayınlar ise ikinci sırada yer almaktadırlar. İklim değişikliği konusunda bilgilerin ve araştırmaların son yıllarda artış göstermesi ile bilgilendirme amaçlı ve literatüre katkı sağlamak amacıyla makale yayınları daha çok tercih edilmiş olabilir. Bu sayede daha detaylı ve net bilgiler okuyucuya aktarılmış olacaktır.

Yapılan çalışmalar yayın dillerine göre incelendiğinde en fazla yayın İngilizce yapılmıştır. Türkçe gerçekleştirilen yayınlar az olmasına rağmen Rusça ve Sırpça’ya göre daha fazla oranda yer almaktadır. İngilizce yayın yapılmasının dünya genelinde daha fazla kitleye ulaşmak amacıyla tercih edilmiş olması muhtemeldir. Çünkü küresel bir problem olan iklim değişikliği tüm dünyayı ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle evrensel bir dil olan İngilizce’nin tercih edilmesi doğru bir seçim olmuştur.

Yayınlanan çalışmaların alanları incelendiğinde en fazla eğitim araştırmaları kategorisinde yayın yapılmıştır. Çevre Bilimleri ve Bilim Teknolojisi çalışmaları da yer almaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmaların fazla olması iklim değişikliği konusunun, neden ve sonuçları hakkında bilgilendirme yapmak, tahminleri açıklamak amacıyla yapılması muhtemeldir. Çevre bilimleri alanında yapılan çalışmalar düşünüldüğünde iklim değişikliği ve küresel ısınmanın çevre üzerindeki etkilerinin aktarılması amaçlanmış olabilir. Zhen-Fu ve Waltman (2022), iklim değişikliğinin gerçekleştirildiği çalışma alanları olarak fizik bilimleri, paleoklimatoloji, iklim değişikliği ekolojisi, iklim teknolojisi ve iklim politikası alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaların ülkelere göre dağılımları incelendiğinde en fazla çalışma Türkiye’de

gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise ABD ve İngiltere listede yer almaktadır. Wang, Z., Zhoo, Y. ve Wang, B. (2018) elde ettikleri çalışma verilerinde en çok çalışma gerçekleşen ülkenin ABD olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Akbaş ve Kırımlı (2025) elde ettikleri sonuçlarda Birleşik Krallık, ABD ve Almanya'nın daha çok çalışma gerçekleştirdiğini ve atıf aldıklarını tespit etmişlerdir.

Gerçekleştirilen yayınlar web of science kategorilerine göre incelendiğinde en fazla eğitim araştırmaları kategorisinde çalışma olduğu görülmüştür. Listede yer alan bir diğer kategori olan çevre bilimleri ise ikinci sırada yer almaktadır. Sürdürülebilir yeşil teknoloji ve çevre çalışmaları da yine kategori olarak bakıldığında fazla çalışmaların olduğu başlıklar arasında yer almaktadır. Eğitim araştırmaları kategorisinin daha fazla olma nedeni son yıllarda artan iklim krizi hakkında daha fazla bilgi edinmesini sağlamak, bu konuda araştırma yaparak yayın yapma düşüncesi olarak yorumlanabilir. Zhou, T., Yang, D., Meng, H., Wan, M., Zhang, S. ve Guo, R. (2023). WoS veritabanında 115 kategoriye ulaşmışlardır. Bu kategorilerden en dikkat çekenleri; çevre bilimleri, ekoloji, çevre çalışmaları, biyolojik çeşitliliğin korunması ve yeşil sürdürülebilir teknoloji olarak çalışmamızın sonuçları ile örtüşen veriler elde edilmiştir.

Yayınların konferanslara göre dağılımları incelendiği zaman en fazla yayın “3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)” yapıldığı görülmektedir. Diğer konferanslar incelendiğinde ise yayın sayılarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Yayın yapılan konferanslar arasında “11th World Conference On Educational Sciences (WCES)”, “12th International Technology Education And Development Conference (INTED)”, “14th International Multidisciplinary Scientific Geoconference Sgem” ve “15th International Conference On Information Technology Based Higher Education And Training (ITHET)” konferansları yer almaktadır. Oldukça büyük çaplı gerçekleşen bu konferanslarda elde edilen bilgilerin sunulması ve yayınlanması birçok kişinin bilgiye ulaşması konusunda kolaylık sağlayacaktır.

Yayınların kitaplara göre dağılımları incelendiğinde en fazla yayın yapılan kitapların “Inted Proceedings”, “Lecture Notes In Civil Engineering”, “Shs Web Of Conferences” olduğu görülmüştür. Diğer kitaplar incelendiğinde “Advances In Agronomy”, “Contemporary Trends and Issues In Science Education”, “Edulearn Proceedings” isimli kitaplar da yer almaktadır. Hazırlanan çalışma ve bilgilerin kitaplarda basılması okuyucuya daha kolay ulaşmasını sağlamakla birlikte basılı bir kaynak olmasından dolayı ulaşmayı daha kolay hale getirmektedir.

Yayınların yayınevlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla yayınların yapıldığı “Springer Nature”, “Taylor & Francis”, “Elsevier” ve “Mdpi” yayınevleri olduğu görülmüştür. Bu yayınevlerinin daha çok tercih edilmesinin sebebi hem daha popüler olması hem de yapılan çalışmaların daha çok okuyucuya ulaştırılması konusunda başarı oranının daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir.

Yayın yapılan dergiler incelendiğinde en fazla yayın yer alan dergilerin “Sustainability”, “International Research In Geographical And Environmental Education”, “Eğitim ve Bilim” “Education And Science” ve “Environment Development And Sustainability” olduğu görülmektedir. Yayınların dergilerde yayınlanmasındaki en büyük avantaj okuyucuya daha kolay ulaşmaktır. Düzenli olarak takip edilmesi ve içeriklere ulaşma konusunda büyük fırsat tanımaktadır. Bu dergilerin daha çok tercih edilmesindeki düşünce konu ile ilgili başka yayınların da yapılıp benzer çalışmaların yer alması ve iklim konusu üzerindeki çalışmaların karşılaştırma fırsatı sunması olabilir.

Yayınların gerçekleştirildiği kurumlar incelendiğinde “Orta Doğu Teknik Üniversitesi”, “Ankara Üniversitesi”, “Boğaziçi Üniversitesi”, “Gazi Üniversitesi” ve “Sakarya Üniversitesi” en fazla yayınların yapıldığı üniversitelerdir. Bunlarla birlikte “Atatürk Üniversitesi”, “Hacettepe Üniversitesi”, “Atılım Üniversitesi” ve “Yıldız Teknik Üniversitesi” yer almaktadır.

Belirtilen üniversitelerde yapılan çalışmaların daha fazla olmasının sebebi yapılan araştırmaların ve imkanların fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda yayın dilinin İngilizce çoğunluklu olduğunu tespit etmiştik. Bu üniversitelerde İngilizce eğitim imkanının olması da bunu destekliyor olabilir.

En fazla yayın yapan kurum birimlerinin ise “Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi”, “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi”, “Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi”, “Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi” ve “Sahlgrenska Academy” olduğu görülmüştür. Yayın yapılan birimler incelendiğinde Eğitim, Tıp ve Ziraat fakülteleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç bizlere bu fakülteler vasıtasıyla topluma iklim değişikliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkilerinin de anlatıldığını göstermektedir. Küresel ısınma canlılara zarar vermekle birlikte doğal dengeyi de bozmaktadır. Örneğin cilt hastalıklarına neden olurken, buzulların erimesi, seller ve kuraklık gibi etkenler de çevre üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda etkilerin detaylı incelenmesi ve diğer alanlarla ilişki kurulması önem taşımaktadır.

Yayınların WoS indeksleri incelendikleri zaman “WOS.SCI” indeksinin yüksek oranda olduğu görülmüştür. “WOS.SSCP” ve “WOS.ESCP” indeksleri de listede yer almaktadır. “SCI” indeksi yüksek olanlar incelendiğinde üstün kaliteye sahip dergi ve yayınların daha fazla olduğu söylenebilir. “SSCI (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)” indeksine sahip olanların ise yine kaliteli yayınlar olduğu söylenebilir. “ESCP” ise “SSCI/SCI” indekslerine geçiş aşamasında olan dergilerin tarandığı indekstir. Daha çok bilimsel bir atıf indeksidir.

En çok destek fonu sağlayan kurumlar incelendiğinde listede hepsinin eşit oranda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalara destek sağlanması hem yayın kalitesini artırmakta hem de daha büyük çaplı bir araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu sayede okuyucu bilgi edinmek için yaptığı araştırmalarda zengin içerikli çalışmalara ulaşmaktadır. Özellikle küresel iklim değişikliği gibi çevreye ve canlılara etkisi olan bir konuda çalışma yapma imkânı oldukça yüksektir. En çok yayın yapan yazarların ise, “Rafael Diaz”, “Mustafa Hakkı Aydogdu”, “Shofiqul Islam”, “Koon K. Teo”, “Sumathy Rangarajan”, “Helena Schmid”, “Annika Rosengren”, “Lisheng Liu” ve “S. M. Yusuf” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu yazarların yayın sayılarının eşit olduğu görülmüştür.

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri incelendiğinde; “İklim Hareketleri”, “Kaliteli Eğitim”, “Kara Yaşamı”, “Açlığa Son”, “Su Altında Yaşam”, “Sorumlu Tüketim ve Üretim”, “İyi Sağlık” ve “Refah” hedefleri ilk sıralarda yer almaktadır. Yer alan hedefler incelendiğinde iklim değişikliğinin getirmiş olduğu sonuçlar da ele alınarak iklimlerin değişmesi, kuraklık sel baskını gibi nedenlerle gıdaya erişimde yaşanacak sıkıntılardan dolayı kıtlık meydana gelebilme ihtimali, yine benzer bir şekilde su yaşamının da olumsuz etkilenmesi, kaynakların hızlı tükenmesi nedeniyle üretim ve tüketimin daha dikkatli yapılması gerektiği, çevrede meydana gelecek her olumsuzluğun sağlığa da etkisinin olmasından dolayı yaşanabilecek salgınlara dikkat edilmesi kalkınma hedeflerinin temelini oluşturmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Global warming, carbon dioxide (CO₂), methane gas (CH₄), ozone (O₃), chlorofluorocarbon (CFC) as a result of the accumulation of greenhouse gases such as ozone (O₃), chlorofluorocarbon (CFC) in the atmosphere as a result of the thickening of the layer of the earth's temperature began to increase (Çepel, 2003). The recent increase in industrial

activities, the increase in the use of fossil fuels, the destruction of forests, the conditions in meeting the need for shelter and nutrition with the rapid increase in the population, as well as the wrong land policies followed, cause an increase in the rates of greenhouse gases emitted into the atmosphere (Türkeş, 2001). The effects of global warming on the world vary everywhere. For example, while it is estimated that the temperature increase in the regions located in the equatorial belt is likely to remain below the world average, it is thought to be much higher than the average in the polar regions.

When global warming is considered as a concept, there is an increase in temperature measurements as a result of the greenhouse effect caused by the gases released into the atmosphere as a result of human activities and natural events, however, global climate change; climate changes caused by global warming (Yılmaz, et al. 2018). Causes such as the gradual increase in epidemics have started to threaten human and living life to a great extent.

There are skills that individuals need to acquire in order to fulfil their responsibilities in preventing climate change. Therefore, it is important to include climate change in education and training programmes (Barak & Gönençgil, 2020; Eilam, 2022). In Turkey, the subject of climate change is taught as a concept in science and social sciences courses in secondary schools (Barak & Gönençgil, 2020). For this reason, teachers have the biggest task in creating awareness while explaining the concept. It will also affect the quality and quality of education.

From this point of view, the aim of this study is to reveal the general picture in 24 years by examining 131 studies published in Web of Science (WoS) between 2002-2025 (until 17 March 2025) on “*Climate Change and Education*”.

Method

Research Model

This research was conducted with the general survey model in order to determine the characteristics of the studies on “*Climate Change and Education*”. This model is defined in the literature as “*survey arrangements conducted on the whole universe or a group, sample or sample taken from it in order to make a general judgement about the universe in a universe consisting of a large number of elements*” (Karasar, 2006, p. 79). The related studies were accessed from the Web of Science (WoS) database. The studies on the subject were analysed descriptively based on the categories determined by WoS.

Results

According to the results of the analysis conducted in the study, it was revealed that the most publications were primarily in 2022 and 2021. The most common type of publication in the study is article, the most used language is English, the most used language is English, the country with the most studies is the USA, the research area with the most publications is “*Educational Research*”, the most publications are from the WoS category “*Educational Research*”, the most publications on this subject are in the “*3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)*” congress, It has been revealed that the most publications on this subject are included in “*Inted Proceedings*”, “*Lecture Notes in Civil Engineering*” and “*Shs Web of Conferences*” books, the most publications are published by “*Springer Nature*” and “*Taylor & Francis*” publishing houses, the most publications are included in ‘Sustainability’ and “*International Research in Geographical and Environmental Education*” journals. It was revealed that the most studies in this field were carried out by “*Middle East Technical University*”, “*Ankara University*” and “*Boğaziçi University*”, the departments of the institution where the most publications were made were “*Middle East Technical University Faculty of Education*”, and the most studies were in “*SCF*” and then “*SSCP*” in WoS indexes. It was revealed that the researcher who conducted the most studies on this subject was ‘Prof. Dr.

Mustafa Hakkı Aydoğdu' and that the studies conducted in this field were mostly in the category of 'Climate Actions' and 'Qualified Education' among the sustainable development goals.

Conclusion

When the data obtained from the research were analysed, 131 publications were examined in certain categories in the WoS database and the results were obtained.

When the number of publications by years is analysed, the most publications were made in 2022. When the table is examined, it is determined that the number of studies has increased towards the present day. The reason for this increase may be due to the change in climates in recent years and the increase in global warming. Zhen-Fu and Waltman (2022) found that the studies on climate change increased from 1,582 articles in 2001 to 15,311 articles in 2018. When the studies were analysed according to publication types, the highest number of publications was in the article type. With the increase in information and research on climate change in recent years, article publications may have been preferred more for informative purposes and to contribute to the literature. When analysed according to publication languages, the highest number of publications were made in English. It is possible that publishing in English is preferred to reach more audiences worldwide. When the fields are analysed, the highest number of publications were made in the category of educational research. Environmental Sciences and Science Technology studies are also included. The high number of studies is likely to be done in order to inform about the causes and consequences of climate change and to explain the predictions. When the distribution of studies according to countries is analysed, the highest number of studies were conducted in Turkey. Wang, Z., Zhoo, Y. and Wang, B. (2018) concluded that the country with the highest number of studies was the USA. When the publications were analysed according to the web of science categories, it was seen that the most studies were in the category of educational research. Zhou, T., Yang, D., Meng, H., Wan, M., Zhang, S. and Guo, R. (2023). They reached 115 categories in the WoS database. The most striking of these categories are; environmental sciences, ecology, environmental studies, biodiversity conservation, green sustainable technology. When the distribution of publications according to books is analysed, it is seen that the books with the most publications are Inted Proceedings, Lecture Notes In Civil Engineering, Shs Web Of Conferences. When the distribution of publications according to publishing houses is analysed, it is seen that Springer Nature publishing house has the highest number of publications. When the journals in which publications were made are analysed, it is seen that the journal with the highest number of publications is Sustainability. When the institutions where the publications were made are examined, it is seen that Middle East Technical University is the university with the highest number of publications. When the departments of the publishing institutions were examined, it was seen that the most departments were Middle East Technical University Faculty of Education, Ankara University Faculty of Medicine, Boğaziçi University Faculty of Education, Harran University Faculty of Agriculture, Sahlgrenska Academy. When the WoS indexes of the publications were examined, it was seen that the WOS. SCI index was high. When the institutions providing the most support funds were examined, it was concluded that all of them contributed equally in the list. It has been revealed that the researcher who has done the most studies on this subject is “Prof. Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu” and that the studies conducted in this field are mostly in the category of “Climate Actions” and “Qualified Education” among the sustainable development goals.

KAYNAKÇA

Akbaş, İ. & Kırımlı E. N. (2025). İklim değişikliği araştırmalarının bibliyometrik analizi: akademik eğilimler ve odak alanları, *Politik Ekonomik Kuram*, 9(1), 80-106.

<https://doi.org/10.30586/pek.154.8258>

Aksan, Z. & Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.

Aladağ, C., Kaya, B. & Tapur, T. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Küresel Isınmada İnsanın Rolü Hakkındaki Algıları. *Human Society and Education in the Changing World*. E. Yılmaz & S. A. Sulak (Ed.). İçinde (s. 209-217). Palet Yayınları.

Atik, A & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3, 84-100. <https://doi.org/10.31805/acjes.569937>

Ay, F. & Erik, N.Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 1-17.

Babuş, D. (2005). *Küresel Isınma sorununun uluslararası çevre politikası içerisinde irdelenmesi ve Türkiye'nin yeri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Barak, B. & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, 40, 187-201. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>

Benzer, S. & Akkaya, M. M. (2022). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 149-167.

Biçer, B. K. & Vaizoglu, S. A. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin küresel ısınma/iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 30-43.

Bilgi, K. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkında bilgi ve tutum düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Çakmak, E. G., Doğan, T. & Hilmioğlu, B. (2017). İklim değişikliği süresinde Paris Anlaşması'nın rolü, *Anadolu Orman Araştırmaları Dergisi* 2, 161-175.

Çepel, N. (2003). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Deniz, M., İnel, Y. & Sezer, A., (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalık ölçeği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 252-264. <https://doi.org/10.32003/igge.818561>

Ding, D., Maibach, E. W., Zhao, X., Roser Renouf, C. & Leiserowitz, A. (2011). Support for climate policy and societal action are linked to perceptions about scientific agreement. *Nature Climate Change*, 1(9), 462-466.

Durkaya, B. & Durkaya A. (2018). Küresel ısınma farkındalığı Bartın Üniversitesi öğrencileri örneği, *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 20(1), 128-144. DOI: 10.24011/barofd.379939

Eilam, E (2022). Climate change education: the problem with walking away from disciplines. *Studies in Science Education*, 58(2), 231-264. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.2011589>

Eroğlu, B. & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 345-374.

Fu, H. Z. & Waltman, L. (2022). A large-scale bibliometric analysis of global climate change research between 2001 and 2018. *Climatic Change*, 170(3), 36.

Glennie, K. W., Pugh, J. M. & Goodall, T. M. (1994). Late quaternary arabian desert models of permian rotliegend reservoirs. *Exploration Bulletin* 274, 1-19.

- Gökçe, N. & Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 157-168.
- Güloğlu, Y. & Bulut, A. (2016). İklim değişikliği konusunda orman fakültesi öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 16(2), 640-654.
- Gülsoy, E. & Korkmaz, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turkish Journal of Forestry*, 21(4), 428-437. <https://doi.org/10.18182/tjf.798032>
- Gülsoy, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği üzerine bilgi düzeyi ve algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- IPCC. (2013). *Climate change 2013: the physical science basis*. Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- MEU, 2010. *Republic of Turkey Climate Change Strategy 2010 2023. Ministry of Environment and Urbanization*. https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/iklim_degisikligi_stratejisi_EN.pdf, Erişim: 04.04.2025.
- Oluk, E. A. & Oluk, S. (2007). Yükseköğretim öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği algılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 45-53.
- Reid, A. (2019). Climate change education and research: possibilities and potentials versus problems and perils?. *Environmental Education Research*, 25(6), 767-790. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1664075>
- Semenderoğlu, A. (1995). Paleocoğrafya araştırma yöntemleri. *Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(8), 177-218.
- Sever, D. (2013). Science teacher candidates' thoughts about global warming studying in Turkey and United Kingdom. *Elementary Education Online*, 12(4), 1212-1221.
- Şen, G. & Özer, Y. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ve çevre sorunları konusundaki farkındalıklarının değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Kamu Yönetimi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 667-688.
- Şenel, H. & Güngör, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1207-1225.
- Tetik, N. & Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1459-1476. DOI 10.17719/jisr.20154115127
- Tok, G., Cebesoy, Ü. B. & Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 23-36.
- Türkeş, M. (2001). *Küresel iklimin korunması, İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi ve Türkiye. Tesisat Mühendisliği*, 61, 14-29.
- Umurhan, B. (2022). *Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine ilişkin bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Uzun, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinci ve duyarlılıklarının belirlenmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 17(1), 173-198.

- Vural, Ç. (2018). Küresel iklim değişikliği ve güvenlik. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 7(1), 57-85. <https://doi.org/10.28956/gbd.422726>
- Wang, Z., Zhao, Y. & Wang, B. (2018). A bibliometric analysis of climate change adaptation based on massive research literature data. *Journal of cleaner production*, 199, 1072-1082. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.06.183>
- Yılmaz, V., Can, Y. & Şen, H. (2018). Küresel ısınma ve küresel iklim değişikliğine ilişkin bilginin kaygı ile farkındalık üzerine etkisi: Bir yapısal eşitlik model önerisi. *Researcher*, 6(1), 434-450.
- Zhou, T., Yang, D., Meng, H., Wan, M., Zhang, S. & Guo, R. (2023). İklim değişikliğinin kademeli etkilerinin bibliyometrik bir incelemesi: geçmiş odak ve gelecek beklentileri. *Environ Dev Sustain* 27, 5795-5820 <https://doi.org/10.1007/s10668-023-04191-z>

Article Arrival Date**28.04.2025****Article Published Date****20.06.2025****SINAV KAYGISI VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİSİ ÜZERİNE
BİR DERLEME****ON TEST ANXIETY AND COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY
A REVIEW****Tuğba KURAL¹, Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ²,**¹Lisans Öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC,ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9435-1510>²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC,ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-612>**Özet**

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen ve kendilerini tehdit altında hissettiren önemli bir faktördür. Öğrencilerin hayatında büyük bir yere sahip olan sınavlara hazırlık sürecinde ve sınav anında beklenmedik durumlarla karşılaşma olasılığı da vardır. Hem öğrenciler hem de ebeveynler, bu sınavların önemini abartıp mümkün bir başarısızlığı adeta bir felaket olarak görme eğilimindedirler. Ülkemizde 4711 üniversiteye giriş sınavına girecek olan öğrencilerin üzerinde yapılan bir araştırma, öğrencilerin sıklıkla kaygı düzeyinin ameliyat olacak hastanın kaygı seviyesinden bile fazla olduğunu göstermiştir. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ise, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi ele alarak bireyin kendisini, çevresini ve geleceğini nasıl algıladığını anlamaya yönelik bir psikoterapi yöntemidir. BDT, ruhsal hastalıkların tedavisinde en yaygın ve etkili terapi tekniklerinden biridir. Sınav kaygısını azaltmayı hedefleyen çeşitli müdahalelerin etkinliğiyle ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmalar çoğunlukla bilişsel davranışçı yaklaşımlara dayanmaktadır.

Abstract

Test anxiety is an important factor that affects students' academic success and makes them feel threatened. There is also the possibility of encountering unexpected situations during and during the preparation process for exams, which have a significant place in students' lives. Both students and parents tend to exaggerate the importance of these exams and see a possible failure as a disaster. A study conducted on 4711 students who will take the university entrance exam in our country showed that the anxiety level of the students was often higher than the anxiety level of the patient who will undergo surgery. Cognitive Behavioral Therapy (CBT) is a psychotherapy method that aims to understand how the individual perceives himself, his environment and his future by addressing the relationship between emotions, thoughts and behaviors. CBT is one of the most common and effective therapy techniques in the treatment of mental illnesses. Many studies have been conducted on the effectiveness of various interventions aimed at reducing test anxiety, and these studies are mostly based on cognitive behavioral approaches.

GİRİŞ

Kaygı, tehlike korkusunun bir yansıması olarak tanımlanabilir; bu durum bireyde tedirginlik ya da mantıksız bir korku hali olarak kendini gösterir (Manav, 2011). Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performanslarını değerlendiren her durumu tehdit olarak hissetmeleri sonucunda ortaya çıkar. Başarıyı olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Kaygıyı, sadece akademik başarıyı etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin meslek seçimlerini de olumsuz yönde sınırlayabilir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Sınav kaygısı, eğitim süresi boyunca öğrenciler için önemli bir yere sahiptir. Yani sınavlar öğrencilerin kaygı ile stres yaratan başlıca konulardandır (Ayrık, 2018). Eğitim ve öğretim süreçlerinde sıkça karşılaşılan sınav kaygısı, birçok olumsuz sonucu beraberinde getirebilir (Avunduk ve Karaaziz, 2024).

Öğrencilerin hayatında büyük bir öneme sahip olan sınavlara hazırlanma sürecinde veya sınav anında beklenmedik olaylarla karşılaşmak mümkün olabilir. Öğrenciler ve ebeveynler, bu sınavların önemini abartarak olası bir olumsuzluğu adeta bir felaket olarak algılayabilirler. Bu anlayış, sınavları bir ölüm kalım meselesine dönüştürebilir. Ayrıca, sınav öncesi ve sırasında yaşanan kaygının, durumun gerçek zorluğundan çok daha yoğun bir şekilde hissedilmesi de sıkça görülür. Böyle bir kaygı seviyesine ulaşıldığında, akademik başarı ve sınav performansında düşüş yaşanması kaçınılmaz hale gelir. Sınav kaygısı ile akademik başarı veya kaygı ile performansın ilişkisini inceleyen çalışmalar orta seviyedeki kaygının bireyin başarısını ile performansını artırıcı etkiler sunduğunu göstermektedir. Ancak kaygı seviyesi çok yüksek olduğunda ise, performans üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Ekşi, 1998; Kısa, 1996).

Türkiye’deki yüksek sınav kaygısı seviyesinin yanı sıra, bu yüksek kaygının akademik olarak da olumsuz etkileri, (Ergene, 2011) öğrencilerin sınav kaygılarıyla başa çıkabilmelerine yardım edebilecek yararlı planlara ihtiyaç duyduklarını gösterilmektedir. Kaynakların incelenen planlar, genel olarak bilişsel davranışçı modeli ikinci dalga terapisi arasında yer alan terapi çeşidi kullanılmaktadır. Bu programların hem bilişsel hem de davranışçı teknikleri kullanarak, sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik belirtileri üzerindeki olumlu etkiler yarattığı saptanmıştır (Murat, vd., 2021).

Sınav Kaygısının Tanımı

Sınav kaygısı, herhangi bir sınav, değerlendirme veya başarısızlık olasılığına bağlı olarak ortaya çıkan, hoş olmayan duygular ve gerginlik hissiyle karakterize edilen bir durumdur. Bu süreç, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle gerçek potansiyelini sergilemesini engelleyebilir (Demirci ve Erden, 2016). Suinn’e (1968) göre, sınav kaygısı; bir sınav sırasında basit cümleleri veya talimatları okuma ve anlama konusunda yaşanan zorluklar, gerekli bilgileri hatırlamada ve düşünmede karşılaşılan güçlükler ile birlikte hissedilen gerginliktir. Bu kaygı, kişi için bazen destekleyici, bazen de engelleyici bir etki yapabilir (Alpert ve Haber, 1960). Engelleyici durumlarda ise sınav kaygısı, bireyin performansını ve kişisel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Sarason ve Sarason, 1990). Kişiler, sınava tabi oldukları alanda yetenekli olsalar bile kaygı nedeniyle beklenen performansın altında kalabilirler (Zeidner, 2004). Bu durum, bireylerin iç dengelerini bozarak günlük yaşamlarını zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda duygusal sağlıklarını da tehdit edebilir.

Sınav Kaygısının Etiyolojisi

Sınav kaygısının etiyolojisi, birçok biyolojik, sosyal ve psikolojik etmenin etkileşimiyle şekillenir. Bu konu üzerine gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar, sınav kaygısının temel nedenlerini ortaya koymuş ve bu faktörleri belirli kategorilere ayırmıştır:

Biyolojik Etmenler

- **Genetik Yatkınlık:** Araştırmalar, kaygı bozukluklarının genetik olarak aktarılabileceğini ortaya koymuştur. Özellikle ailesinde anksiyete bozukluğu bulunan bireylerde sınav kaygısının daha yaygın olduğu gözlemlenmektedir (Chorpita, 2002). Bu genetik yatkınlık, bireylerin kaygıya karşı daha hassas hale gelmesine yol açabilir.
- **Nörotransmitter Düzeyleri:** Beyindeki kimyasal dengesizlikler, özellikle serotonin ve dopamin gibi nörotransmitterlerin düzensizliği, kaygı seviyelerini artırabilir. Bu durum, sınav kaygısının biyolojik temelini ortaya koyar (Rosen, 2004).

Sosyal Etmenler

- **Aile ve Sosyal Baskılar:** Aile bireylerinin yüksek başarı beklentileri, öğrenciler üzerinde önemli bir baskı yaratabilir. Araştırmalar, aile baskılarının ve sosyal çevrenin sınav kaygısı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir (Sapp, 2004).
- **Okul ve Eğitim Sistemi:** Rekabetçi eğitim sistemleri, katı değerlendirme kriterleri ve sınavların yarattığı stres, sınav kaygısını artırma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin sürekli olarak yüksek performans sergilemeleri beklendiğinden, bu durum kaygıyı tetikleyebilir (Zeidner, 1998).

Psikolojik Etmenler

- **Özsaygı ve Kendine Güven:** Düşük özsaygı ve özgüven eksikliği, sınav kaygısının yaygın psikolojik nedenleri arasında yer almaktadır. Bir kişinin kendisi hakkındaki olumsuz düşünceleri, sınavlarda başarısızlık korkusunu ortaya çıkarabilir (Chapell vd., 2005).
- **Mükemmeliyetçilik:** Mükemmeliyetçi bireyler, sürekli olarak yüksek başarı hedefleri belirleme eğilimindedirler. Ancak bu hedeflere ulaşamadıklarında yoğun bir kaygı hissi yaşayabilirler. Bu durum, sınav kaygısının artmasına neden olabilir (Frost vd. , 1990).
- **Olumsuz Geçmiş Deneyimler:** Geçmişte yaşanan başarısız sınav deneyimleri, sınav kaygısını pekiştiren önemli bir faktördür. Bu tür olumsuz deneyimler, gelecekteki sınavlarla ilgili korku ve kaygı yaratır (Putwain, 2007).

Sınav Kaygısının Epidemiyolojisi

Tüm eğitim aşamalarında giriş, yerleştirme ve okullar arasında geçiş kararları genellikle sınav sonuçlarına dayanmaktadır. Bu durum, birçok öğrencinin sınavları tehditkar bir unsur olarak algılamasına ve dolayısıyla sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır (MEB , 2011) . Türkiye de üniversite giriş sınavına hazırlanan 4. 711 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada , bu öğrencilerin kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı seviyelerinden bile daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri üzerine yapılan bir araştırma, öğrencilerin %42'sinin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığını göstermiştir. En yoğun kaygı, cinsiyet açısından kız öğrenciler, sınıf düzeyi itibarıyla 11. sınıf öğrencileri, mezun öğrenciler ve akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler arasında gözlemlenmiştir (Yıldırım, 2007). Kavakcı vd. (2014), üniversite sınavına girecek öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, sınav kaygısının yaygınlığını %48 olarak belirlemişlerdir. Ayrıca, Kavakcı vd. (2008) tıp fakültesi öğrencileri arasında yaptıkları başka bir çalışmada, sınav kaygısı yaşayan öğrenci oranının %15. 8 olduğu saptanmış ve bu kaygının dikkat eksikliği, sürekli kaygı, sosyal kaygı, hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve depresyon belirtileriyle ilişkili olduğu tespit

edilmiştir (Türkcan ve Yıldız, 2024).

Sınav Kaygısının Belirtileri

DSM tanı sistemi, sınav kaygısını sosyal anksiyete bozukluğu tanısı içerisinde ele almaktadır. Ancak, sosyal anksiyete bozukluğunun hangi türleriyle daha çok ilişkili olduğuna dair bir belirleme yapılmamıştır. Ayrıca, sınav kaygısının diğer psikopatolojilerle olan birlikteliği de yeterince araştırılmamış bir konudur (Çetinkaya, vd. 2011).

Bu alandaki araştırmalar, sınav kaygısının iki temel bileşeninin olduğunu ortaya koymuştur: bilişsel ve duygusal bileşenlerdir (Morris vd. 1981). Bilişsel bileşen, zihnin sürekli olarak sınav ile meşgul olması, sınavın olumsuz sonuçları üzerine düşünme (Zeidner, 1998) sınavla ilgili endişelenme (Liebert ve Morris, 1967) ve sınav yeteneğine dair güvensizlik hissini kapsamaktadır (Sarason ve Sarason, 1990). Öte yandan, duygusal bileşen, sınav kaygısının getirdiği gerginlik, korku ve sınav tarihinin yaklaştıkça artan sinirlilik hali ile ilgilidir. Bu durum, genellikle terleme, bulantı ve çarpıntı gibi bedensel belirtilerle de kendini gösterebilir (Liebert ve Morris, 1967).

Sınav Kaygısı Kuramsal Temellerle Açıklanması

Psikanalitik Yaklaşım:

Kaygı kavramını ilk tanımlayan Freud, üç farklı kaygı türü üzerinde durmuştur: gerçeklik, nevrotik ve ahlaki kaygı. Gerçeklik kaygısı, bireyin dış dünyada algıladığı ve normal şartlarda ifade ettiği kaygıdır (Andre, 2004). Nevrotik kaygı ise, bireyin farkında olmadığı ancak alt benliğindeki dürtülerin açığa çıkma çabasıyla ortaya çıkan bir tür kaygıdır. Ahlaki kaygı ise, bireyin bilinç düzeyinin dışında gerçekleşir; alt benliğin arzuları ile üst benliğin kuralları arasında bir uyumsuzluk olduğunda kendini gösterir (Koçyiğit, 2023). Sınav kaygısı da bu ahlaki kaygı bağlamında ele alınmaktadır.

Davranışçı Yaklaşım:

Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT), günümüzdeki psikoterapi alanlarında en başta gelen terapi yöntemlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, çocuk ile ergenlerde kaygı bozukluğu tedavisinde 'de BDT'nin etkili olduğunu göstermiştir (Karakaya ve Öztop, 2013). Anksiyete'nin bir alt türü olan sınav kaygısı için bilişsel davranışçı yaklaşımlara dayanan müdahaleler başarılı sonuçlar vermektedir.

Nesne İlişkileri Kuramı

Nesne İlişkileri Kuramı, bireyin erken çocukluk döneminde bakım verenlerle olan etkileşimlerini inceleyerek, ruhsal yapı ve benlik gelişiminin uzun vadeli etkilerini araştırır. Bu kurama göre, bireyin içsel dünyası, geçmişte yaşadığı ilişkilerin içselleştirilmesiyle oluşur (Kernberg, 1976).

Sınav kaygısının kökenleri, nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde, bireyin erken çocukluk döneminde geliştirdiği içsel nesne temsillerinde bulunur. Bu temsiller, bireyin kendine dair algılarının yanı sıra başkalarıyla kurduğu ilişkileri de şekillendirir.

Sınav Kaygısının DSM-5 Sınıflandırması ve Tarihçesi

DSM-5 Sınıflandırması

Sınav kaygısı, DSM-5 içinde bağımsız bir bozukluk olarak tanımlanmamıştır. Ancak, bu kaygı durumu, DSM-5'te yer alan 'Sosyal Anksiyete Bozukluğu (Sosyal Fobi)' ve 'Yaygın Anksiyete Bozukluğu' gibi kaygı bozukluklarıyla ilişkilendirilebilir (American Psychiatric Association, 2013). Sosyal anksiyete bozukluğu, bireyin sosyal ortamlarda olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkusu duymasıyla kendini gösterir ve sınavlar da bu tür sosyal durumlar

arasında yer alır. Bu yüzden, sınav kaygısını, sosyal anksiyete bozukluğunun bir alt dalı olarak değerlendirmek mümkündür.

Tarihçesi

Sınav kaygısı kavramı, ilk olarak 1960'larda Richard Alpert ve Ralph Haber tarafından tanımlanmıştır. Alpert, sınavlar sırasında hissettiği kaygının performansını olumsuz etkilediğini gözlemlemiştir; Haber ise bu kaygıyı bir motivasyon unsuru olarak kullanmıştır (Alpert ve Haber, 1960). Bu çalışma, sınav kaygısının bireyler üzerindeki farklı etkilerini anlamak için önemli bir temel teşkil etmiştir.

Türkiye'de sınav kaygısı üzerine yapılan bilimsel araştırmalar ise 1970'li yıllarda başlamıştır. Bu dönemde, akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki, sınav kaygısıyla başa çıkma stratejileri ve grup terapilerinin kaygı üzerindeki etkileri gibi konular derinlemesine incelenmiştir (Öner, 1990).

Sınav Kaygısının Tedavisi

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik birçok tedavi yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemler arasında davranışçı yaklaşımı temel alan, gevşeme egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma, model olma ve biofeedback gibi çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, bilişsel yaklaşımı benimseyen akılcı duygusal terapi ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi uygulamalar da gerçekleştirilmektedir. Bilişsel ve davranışsal temellerin birlikte kullanıldığı bilişsel davranışçı yaklaşımların yanı sıra, çalışma becerilerini geliştirme ve sınav ya da testleri belirli bir süre içinde doğru bir şekilde yanıtlama yeteneklerine yönelik çabalar da sınav kaygısını azaltmada önemli bir rol oynamaktadır. (Ergene, 2003).

Farklı yaklaşımların bir arada kullanıldığı bütünlendirici müdahale yöntemlerinin, sınav kaygısını azaltmada daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bireyin kendini gözlemlemesi, çalışma ile test çözme becerilerinin geliştirilmesi, sınavlarda davranışsal ile bilişsel durumlarını izleyebilmesi, dikkat geliştirme çalışmaları ve kaygılı anlarda nasıl rahatlayacağını öğrenmesi gibi yöntemlerin entegrasyonu önerilmektedir. Yapılan bir meta analiz çalışmasının sonucunda, çalışma becerileri ile birlikte uygulanan bilişsel ve davranışçı yaklaşımların yararlı olduğunu göstermiştir (Ergene, 2003). Ayrıca, bilişsel davranışçı yöntemlerle birlikte çalışma becerileri ile öğretildiği karışık müdahalelerin, diğer yaklaşımlara kıyasla daha etkili olduğu belirtilmektedir (Gregor, 2005).

BDT Tanımı

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi, bireyin kendisini, çevresini ve geleceğini nasıl algıladığı ve yorumladığıyla ilgili bir psikoterapi türüdür. BDT'ye göre, gerçekçi olmayan düşünceler, uygun olmayan duygular ve davranışlarla sonuçlanmaktadır. Bu duygular ve davranışlar üzerinde müdahale edebilmek için bireyin bilişsel yapısı, şemalar, ara inançlar ve otomatik düşünceler çerçevesinde incelenmektedir (Beck, 2016).

Davranışçılık, insan davranışlarını dışarıdan gelen uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği tepkiler olarak tanımlar. Yeni davranışların öğrenilmesi süreci üzerine yapılan araştırmalar, genellikle hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen deneylerle ele alınmaktadır. Bu bağlamda "koşullanma", öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, bilişsel yaklaşımclar, bireylerin çocukluktan itibaren yaşadıkları deneyimlerin davranış gelişiminde belirleyici olduğunu savunmaktadır (Küçükkaragöz ve Baysal, 1993).

BDT Tarihçesi

1960 yılında psikanalize bir farklı seçenek olarak ortaya çıkan davranışçılık, beden ve zihin

ayrımını reddetmekle kalmamış ve iki alanın birbirinden ayrı düşünölemeyeceğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, zihinsel içerikten ziyade davranışa daha fazla odaklanarak psikoloji alanındaki yerini almıştır (Özcan ve Çelik, 2017). 1960'larla birlikte psikoloji dünyasında belirgin bir hâkimiyet kazanan davranışçılık, 1970'lerle birlikte bu egemenliğini bilişsel yaklaşıma devretmeye başlamıştır. Bilişsel yaklaşımı sistemli bir psikoterapi paradigmasına dönüştüren öncüler ise Aaron T. Beck ve Albert Ellis'tir. Psikanaliz insan davranışlarını açıklamadaki yetersizliğini fark eden bu iki bilişsel kuramın, bilim insanı temellerini atmışlardır (Şirin , 2013).

1980'li yıllarda, İngiltere kökenli kuramcıların geçmişteki davranışçı yaklaşımdan etkilenecek bilişsel yöntemlerle birleştirdikleri bu yenilik, Bilişsel Davranış Terapisi (BDT) olarak tanımlanan yeni bir terapötik modelin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Günümüzde BDT, psikoterapi alanında dikkat çeken tekniklerden biri olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Süler, 2017).

Sınav Kaygısında BDT Terapisi

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik çeşitli müdahalelerin yararları üzerine birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, uygulanan müdahalelerin çoğunlukla bilişsel davranışçı temellere dayandığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin sınav öncesinde deneyimledikleri kaygı, bu kaygıyı tetikleyen durumlar ve düşünceler hakkında on dakika boyunca yazmasını , onların sınav öncesi kaygılarını düşürmeye ve daha rahat hissetmelerine yardım ettiği saptanmıştır. İlâveten, bu yazma eyleminin öğrencilerin sınav performansını da bir yükselme sağladığı gözlemlenmiştir (Ramirez ve Beilock, 2011).

Ergene (2003) de bilişsel ve davranışçı yaklaşımların da sınav kaygısını hafifletmedeki etkinliğini vurgulamaktadır. Araştırmalar, davranışçı yaklaşımlar arasında sistematik duyarsızlaştırma ve çeşitli diğer tekniklerin etkili olduğunu, bilişsel terapiler arasında ise bilişsel yeniden yapılandırmanın en büyük etkiyi sağladığını göstermektedir. Akılcı duygusal terapi ve diğer bilişsel tekniklerin ise orta düzeyde bir etki sağladığı belirlenmiştir. Yapılan, meta-analiz çalışması, bilişsel ve davranışçı yaklaşımların, çalışma becerileri anlayışıyla birlikte uygulandığında en etkili yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir başka çalışmada, sınav kaygısını azaltmaya yönelik gerçekleştirilen rastgele kontrollü deneysel çalışmalarında bilişsel davranışçı yaklaşımının etkinliği vurgulanmıştır (Neuderth, vd.,2009).

İlgili Araştırmalar

Demirci ve Erden (2014), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayanan bir psikolojik danışmanlık programının sekizinci sınıf öğrencileri üzerindeki sınav kaygısı etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada, 12 ile 14 yaş arasındaki toplam 149 öğrenci değerlendirilmiş ve belirlenen kriterlere uyan 37 öğrenci rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubu, her biri yaklaşık 90 dakika süren sekiz oturumdan oluşan grup psikolojik danışmanlık programına katılırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Araştırmanın sonuçları, müdahale sonrası deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde belirgin bir azalma yaşandığını, kontrol grubundaki öğrencilerin ise kaygı seviyelerinde bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşımın sınav kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir (Öztürk, 2022).

Hains (1992), sınav kaygısıyla ilgili iki farklı bilişsel ve davranışçı modellerin etkisini kontrol grubuyla karşılaştırıldığı bir çalışmada, bu modellerin anlamlı bir gelişme sağlandığı ve kontrol grubunda belirgin şekilde ayrıldığını ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Dykeman (1993) yaptığı deneysel araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygılarının azaldığını bildirmiştir (Karaburç ve Tunç, 2017).

Ulusoy, vd. (2016), bilişsel terapinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırmaya 15 ila 20 yaş arasındaki 28 kişi katılmış ve bu katılımcılar dört farklı gruba ayrılmıştır. Her bir gruba, davranışçı müdahale içermeyen, alt oturumdan oluşan ve her oturumu 90 dakika süren bir bilişsel grup terapisi programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, yalnızca bilişsel müdahalelerin sınav kaygısını azaltmada etkili olabileceğini göstermiştir. Ancak, katılımcıların başarı ve güven düzeylerine yönelik öz değerlendirmelerinde ve ruminatif tepkilerinde anlamlı bir azalma gerçekleşmemiştir. Araştırmacılar, bu durumu değerlendirirken, bilişsel müdahalelere davranışçı tekniklerin eklenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. (Öztürk, 2022).

Tartışma Sonuç ve Öneri

Genel olarak, yapılan araştırmalar, BDT ‘ ye dayalı grup müdahalelerinin sınav kaygısını düşürmekte etkili olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalar ise alternatif veya tamamlayıcı yaklaşımların, örneğin Affective Cognitive Therapy (ACT), psikodrama ve davranışçı tekniklerin de faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Kaygı, bir bireyin gerçekçi olmayan ya da bir tehdit algısı sonucu ortaya çıkan, huzursuzluk, gerginlik ve endişe duygularıyla tanımlanan içsel bir durumdur. Normal düzeylerde kaygı, bireyin tehlikelere karşı daha hazırlıklı olmasını sağlarken, yoğun ve sürekli kaygı, bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Sınavlar ise bireylerin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan yapılandırılmış değerlendirme araçlarıdır. Sınav kaygısı, bireyin sınav öncesinde, sırasında veya sonrasında, başarısız olma korkusu ile yoğun stres, endişe ve fiziksel belirtiler yaşaması durumudur. Sınav kaygısı yaşayan bir birey, bilişsel ve duygusal potansiyelini tam anlamıyla gösteremeyebilir.

Sınav kaygısını azaltmak için çeşitli tedavi yöntemleri bulunmaktadır ve bu yöntemlerden biri bilişsel davranışçı terapidir (BDT). BDT, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını inceleyerek gerçekçi olmayan düşünceler ile yukarıda bahsedilen olumsuz duyguların ve davranışların ortaya çıkmasını önlemeyi amaçlar. Araştırmaların çoğunluğu, bilişsel davranışçı terapi temelli müdahale programlarının öğrencilerin sınav kaygısını düşürmekte etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yani , okullarda sınav kaygısına yönelik seminerler, psikoeğitim ve grup danışmanlığı uygulamalarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır ve bu uygulamaların BDT temelli olması gerekmektedir. Eğitim sisteminde sınav baskısını azaltmaya yönelik yapılandırmalar yapılmalı; başarı yalnızca sınav notlarıyla değil, süreç odaklı ölçütlerle de değerlendirilmelidir. Rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, sınav kaygısı yaşayan öğrencilere yönelik BDT temelli grup müdahaleleri geliştirmeli ve uygulamalıdır. BDT’nin farklı demografik gruplar üzerindeki etkisi incelenmeli ve uzun vadeli sonuçları araştırılmalıdır. Milli eğitim politikalarında, öğrencilerin psikolojik sağlığını destekleyen mekanizmalar geliştirilmelidir; sınav sistemi reformlarında ise öğrenci psikolojisi göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, BDT eğitimi almış psikolojik danışman sayısının artırılması ve bu terapilerin yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215.

Ayrık, A. (2018). “Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Sosyal Kaygı Ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üsküdar Üniversitesi.

Avunduk, M., Karaaziz, M. . (2024). Test Anxiety and Cognitive Behaviorist On Therapy Systematic Rewiew. *Ulusal Ve Uluslararası Sosyoloji Ve Ekonomi Dergisi*, 5(5), 876–886.

Baltaş A, Baltaş Z. (1993). *Stres Ve Başa Çıkma Yolları*. (9. Basım).

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). Başarılı ve sağlıklı olmak için stresle başa çıkmanın yolları, *Remzi Kitabevi Yayınları*: İstanbul.

Başgül Ş.S. ve Taşpınar-Güveç N.(2017). Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 2017; 5(1) 1,9.

Beck SJ. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. 2nd ed. New York: The Guilford Press; 2016.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., & Newman, B. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate college students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Chorpita, B. F. (2002). The role of genetic and environmental factors in anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(6), 407-423.

Çetinkaya, S. , Güler A.S. ve Kavakçı, Ö. (2011). Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler. *Klinik Psikiyatri* 2011;14:7-16

Demirci, İ. , Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 68

Ekşi, P.(1998), “Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320- 330

Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). *The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

Karaburç, G. ve Tunç, E., (2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1.

Kavakçı, Ö., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A. ve Kuğu, N. (2014). Üniversite giriş sınavına katılacak öğrencilerde sınav kaygısı yaygınlığı ve ilişkili değişkenler. *Düşünen Adam - Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 301 - 307.

Kernberg, O. F. (1976). *Object-Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. New York: Jason Aronson.

Kısa, S. S. (1996), “İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans

Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Liebert RM, Morris LW (1967) *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychol Rep*, 20:975-978.

Manav, F. (2011). *Kaygı Kavramı. Toplum Dergisi*, Cilt 5.

Morris LW, Davis MA, Hutchings CH (1981) Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *J Educ Psychol*, 73:541-555.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Ölçeği El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, Ö.F.(2022). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Bilişsel Esneklik ve Dikkat Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisan Tezi, Gaziantep.

Putwain, D. W. (2007). Predicting academic anxiety in students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 368-381.

Rosen, H. (2004). Neurotransmitters and anxiety: The role of serotonin and dopamine. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 897-906.

Sarason IG, Sarason BR (1990) Test Anxiety. Handbook of Social and Evaluative Anxiety. Leitenberg H (Ed), NY, Plenum Press, s.475-496.

Sapp, M. (2004). The influence of social pressures on test anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 467-480.

Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387.

Türkcan, N. ve Yıldız, M. A. (2024). Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 30-49.

Yıldırım, İ. (2007). Depression, test anxiety, and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

Zeidner, M. (2004). Test anxiety. In C. Spielberger (Eds.), *Encyclopedia of Applied Psychology*. (pp. 545- 556). Elsevier Academic Press.

Article Arrival Date**28.04.2025****Article Published Date****20.06.2025****EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME****DECENTRALIZATION OF EDUCATION: A STUDY ON THE VIEWS OF
ADMINISTRATORS AND TEACHERS****Mahmut AKHAN**Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Karacaören İlkokulu, 0000-0002-5686-177X**Özet**

Bu çalışma, Türkiye’de eğitimin yerinden yönetimine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini incelemektedir. Araştırma, Ankara ilinde görev yapan 60 yönetici ve 480 öğretmenden oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kullanılan çalışmada, Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Ölçeği ile veri toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yerinden yönetimin eğitim sisteminde bürokrasiyi azaltacağına, karar alma süreçlerini hızlandıracağına ve yerel ihtiyaçlara daha iyi cevap vereceğine inandığını göstermektedir. Ancak, yerinden yönetimin bölgesel eşitsizlikleri artırabileceği ve yerel çıkar gruplarının etkisini güçlendirebileceği yönünde çekinceler de bulunmaktadır. Ayrıca, cinsiyet, unvan, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, ancak okul türüne göre farklılıklar gözlemlenmiştir. Çalışma, Türkiye’de eğitimin daha etkin yönetilmesi için yerinden yönetim modelinin dikkatle planlanması ve bölgesel eşitsizlikleri gidermeye yönelik önlemler alınması gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimin Yerinden Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Yerelleşme, Eğitim Politikaları, Türkiye

Abstract

This study examines the views of school administrators and teachers on the decentralization of education in Turkey. The research was conducted with a sample of 60 administrators and 480 teachers working in public schools in Ankara. The study employed a survey model and collected data through the Education Decentralization Scale, analyzed using SPSS software. Findings indicate that a majority of administrators and teachers believe that decentralization in education will reduce bureaucracy, speed up decision-making processes, and better address local needs. However, concerns were also raised about the potential for regional disparities and the increasing influence of local interest groups. Moreover, while no significant differences were found based on gender, title, educational background, or seniority, differences were observed based on the type of school. The study suggests that for a more effective education system in Turkey, the decentralization model should be carefully planned, with measures taken to mitigate regional inequalities.

Keywords: Decentralization of Education, Educational Administration, Localization, Education Policies, Turkey

1.Giriş

Eğitim yönetimi, toplumsal yapıların değişimine bağlı olarak sürekli dönüşüm geçiren bir alandır. Merkezden yönetim anlayışının getirdiği bürokratik yapı, karar alma süreçlerinde katılımcılığı azaltmakta ve eğitimin etkin yönetilmesini zorlaştırmaktadır (Bucak, 2000). Bu nedenle, özellikle büyük ve sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren ülkelerde yerinden yönetim modeli, eğitimin daha verimli ve etkili yürütülmesi için bir alternatif olarak tartışılmaktadır (Atasayar, 2005). Türkiye’de eğitimin yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında merkeziyetçi bir yapı ile sürdürülmekte olup, tüm kararlar ve politikalar merkezi otorite tarafından belirlenmektedir (Gözler & Kaplan, 2014). Ancak bu yapı, yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine, aşırı bürokrasiye ve kırtasiyeciliğe yol açmaktadır (Çoker, 1993).

Yerinden yönetim, yetkinin merkezden yerel birimlere devredilerek karar alma süreçlerinin hızlandırılması ve hizmetlerin yerel ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi anlamına gelmektedir (Eryılmaz, 2006). Gelişmiş ülkelerde eğitim sistemleri genellikle yerinden yönetim modeli ile şekillendirilmiş olup, ABD, Almanya, Japonya gibi ülkelerde eğitim hizmetleri yerel yönetimlerin doğrudan sorumluluğunda yürütülmektedir (Taşçı, 2008). Bu sistem, eğitimin esnek, katılımcı ve hesap verebilir bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır (Şişman & Turan, 2003). Türkiye’de ise eğitim hizmetlerinin merkezden yürütülmesi, farklı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eşit eğitim imkanlarına ulaşmasını sağlamayı amaçlamakla birlikte, yerel ihtiyaçlara yeterince yanıt veremediği için eleştirilmektedir (Dikici, 2004).

Eğitimin yerinden yönetimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, bu modelin eğitimde bürokrasiyi azaltacağını, yerel düzeyde hızlı ve etkin kararlar alınmasını sağlayacağını ve yönetici-öğretmenlerin sürece daha fazla dahil olacağını öne sürmektedir (Korkmaz, 2009). Ancak bu modelin bölgesel farklılıkları artırabileceği, yerel yönetimlerin mali yetersizlikler nedeniyle eğitim hizmetlerini sürdürememe riski taşıdığı ve yerel baskı gruplarının eğitime müdahale edebileceği gibi eleştiriler de bulunmaktadır (Gülşen, 2005). Özellikle Türkiye gibi coğrafi, ekonomik ve kültürel çeşitliliğin yüksek olduğu ülkelerde, eğitimin yerinden yönetimine geçiş sürecinde dikkatli bir planlama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gözler & Kaplan, 2014).

Bu çalışma, eğitimin yerinden yönetimine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, yönetici ve öğretmenlerin eğitimin yerinden yönetimi konusundaki tutumları, olası avantajlar ve dezavantajlara ilişkin değerlendirmeleri ele alınacaktır. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet, unvan, eğitim durumu ve kıdem gibi değişkenler açısından farklı görüşlere sahip olup olmadıkları da araştırılacaktır. Araştırma, Ankara ilinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş olup, yerinden yönetimin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bulgular sunmayı hedeflemektedir.

2.Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir zaman dilimi içinde, bir grup bireyin belirli özelliklerini, görüşlerini veya tutumlarını betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2005). Bu bağlamda, çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimin yerinden yönetimi hakkındaki görüşleri incelenmiş, belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

2.2.Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan resmi temel eğitim kurumlarında (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak, evrenin tamamına ulaşmanın maliyet ve zaman açısından sınırlılıklar getirmesi nedeniyle oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2005).

Örneklem, Ankara'nın Akyurt, Çankaya, Çubuk, Haymana ve Pursaklar ilçelerinde görev yapan 60 yönetici ve 480 öğretmen olmak üzere toplam 540 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, evrenin temsil gücünü artırmak amacıyla farklı sosyoekonomik yapılara sahip ilçeler seçilmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Korkmaz (2010) tarafından geliştirilen "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, 4 kişisel bilgi sorusu ve 6 faktörden oluşan toplam 46 maddelik Likert tipi sorulardan meydana gelmektedir.

Ölçekte yer alan faktörler şu şekildedir:

- Eğitimin yerinden yönetimine ilişkin genel görüşler (18 madde)
- İnsan kaynakları yönetimi (6 madde)
- Öğrenci hizmetlerinin yönetimi (5 madde)
- Eğitim programlarının yönetimi (5 madde)
- Genel hizmetlerin yönetimi (5 madde)
- Bütçe yönetimi (7 madde)

Ölçekte yer alan maddeler "Hiç katılmıyorum (1)" ile "Tamamen katılıyorum (5)" arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek ile değerlendirilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Analizi

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha (α) katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0.856 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere ait güvenirlik katsayıları ise şu şekildedir:

- Eğitimin yerinden yönetimine ilişkin görüşler: 0.816
- İnsan kaynakları yönetimi: 0.626
- Öğrenci hizmetleri yönetimi: 0.733
- Eğitim programları yönetimi: 0.775
- Genel hizmetler yönetimi: 0.632
- Bütçe yönetimi: 0.719

0.70 ve üzeri güvenirlik katsayısı yüksek olarak değerlendirildiğinden, ölçeğin genel olarak güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda demografik veriler, eğitimin yerinden yönetimine ilişkin genel görüşler, alt boyutlar (insan kaynakları, mali işler, öğrenci işleri, genel hizmetler) ve değişkenler arasındaki farklılıklar çerçevesinde ele alınmıştır.

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan 60 yönetici ve 480 öğretmene ait demografik veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, unvan, okul türü, eğitim durumu ve kıdem yılı değişkenleri açısından dağılımları aşağıda özetlenmiştir:

Cinsiyet Dağılımı: Katılımcıların %58'i kadın, %42'si erkek öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.

Unvan Dağılımı: %11'i yönetici, %89'u öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Okul Türüne Göre Dağılım: %40'ı ilkokul, %35'i ortaokul, %25'i okul öncesi kurumlarda görev yapmaktadır.

Eğitim Durumu: %65'i lisans, %35'i yüksek lisans mezunudur.

Kıdem Yılı: Katılımcıların %30'u 1-5 yıl, %35'i 6-10 yıl, %20'si 11-15 yıl, %15'i 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Eğitimin Yerinden Yönetimine İlişkin Genel Görüşler

Katılımcılara, eğitimin yerinden yönetimi konusunda bürokrasi, karar alma süreçleri, verimlilik ve yerel ihtiyaçlara uygunluk gibi temel konularda sorular yöneltilmiştir. Bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Katılımcıların %75'i, yerinden yönetimin eğitimin etkinliğini artıracığını belirtmiştir.

%68'i, eğitimin yerinden yönetilmesi durumunda kırtasiyeciliğin ve bürokrasinin azalacağını düşünmektedir.

%62'si, yerel yönetimlerin eğitimle ilgili karar alma süreçlerine daha fazla dahil olması gerektiğini ifade etmiştir.

%55'i, yerinden yönetimin eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

%48'i, merkezi yönetimin bazı temel konularda (müfredat, öğretmen atamaları vb.) yetkisini koruması gerektiğini savunmuştur.

Bu bulgular, yerinden yönetimin eğitim sistemi açısından olumlu etkileri olabileceğini ancak bölgesel eşitsizliklerin artabileceği yönünde endişeler bulunduğunu göstermektedir (Korkmaz, 2010).

Eğitimin Yerinden Yönetiminin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, eğitimin yerinden yönetimi dört temel boyutta incelenmiştir: İnsan kaynakları yönetimi, mali işler, öğrenci işleri ve genel hizmetler.

3.1. İnsan Kaynaklarının Yerinden Yönetimi

%60'ı, öğretmen atamalarının yerel yönetimler tarafından yapılmasının eğitime esnekliği artıracığını düşünmektedir.

%52'si, merkezi yönetimin öğretmen atamalarında kontrolü tamamen bırakmaması gerektiğini belirtmiştir.

%58'i, okul yöneticilerinin seçim sürecinde yerel yönetimlerin daha fazla rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin yerinden yönetimi desteklediğini, ancak tamamen yerel düzeye devredilmesi konusunda çekinceleri olduğunu göstermektedir (Gülşen, 2005).

3.2. Mali İşlerin Yerinden Yönetimi

%65'i, okullara ayrılan bütçenin yerel yönetimler tarafından belirlenmesi gerektiğini

savunmuştur.

%50'si, merkezi yönetimin mali denetimi elinde tutmasının mali istikrar açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.

%45'i, yerinden yönetimin eğitim finansmanı açısından okullar arasında dengesizliğe yol açabileceğini düşünmektedir.

Bu bulgular, yerel yönetimlerin eğitim bütçesi konusunda daha fazla yetkiye sahip olması gerektiğini ancak mali kontrol mekanizmalarının korunmasının önemli olduğunu göstermektedir (Taşçı, 2008).

3.3. Öğrenci İşlerinin Yerinden Yönetimi

%70'i, öğrenci bursları, ulaşım ve yemek gibi hizmetlerin yerel yönetimler tarafından planlanmasının öğrencilere daha hızlı ve etkin destek sağlayacağını düşünmektedir.

%55'i, merkezi yönetimin öğrenci yerleştirme süreçlerini kontrol etmesi gerektiğini belirtmiştir.

%50'si, yerel yönetimlerin öğrencilere yönelik sosyal hizmetleri artırması gerektiğini savunmuştur.

Bu bulgular, öğrencilere yönelik hizmetlerin yerinden yönetilmesinin, eğitime erişimi artırabileceğini ancak yerel yönetimlerin kapasitelerinin bu süreçte kritik rol oynayacağını göstermektedir (Dikici, 2004).

3.4. Genel Hizmetlerin Yerinden Yönetimi

%68'i, okulların fiziki altyapısının yerel yönetimler tarafından yönetilmesi gerektiğini savunmuştur.

%55'i, okul güvenliği ve bakım hizmetlerinin yerinden yönetimin bir parçası olması gerektiğini düşünmektedir.

%50'si, yerinden yönetimin okul binalarının bakım-onarım süreçlerini hızlandıracağını ifade etmiştir.

Bu sonuçlar, yerel yönetimlerin okul fiziki altyapı hizmetlerinde daha etkin rol almasının, süreci hızlandırabileceğini ancak kaynak dağılımında dengesizlikler yaratabileceğini göstermektedir (Gözler & Kaplan, 2014).

Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılıklar;

Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin eğitimin yerinden yönetimine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Yöneticiler, öğretmenlere kıyasla yerinden yönetimi daha fazla desteklemektedir ($p < 0.05$).

İlkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul öğretmenlerine göre yerinden yönetimi daha olumlu değerlendirmektedir ($p < 0.05$).

Cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Bu sonuçlar, yöneticilerin yerinden yönetimi daha fazla desteklediğini ancak öğretmenlerin bu konuda daha temkinli yaklaştığını göstermektedir (Şişman & Turan, 2003).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimin yerinden yönetimi konusunda genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ancak bazı çekinceler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Öncelikle, katılımcılar eğitimin yerinden yönetiminin bürokrasiyi azaltacağı, karar alma süreçlerini hızlandıracağı ve yerel ihtiyaçlara daha iyi yanıt vereceği görüşündedir.

Bu bulgu, Şişman ve Turan (2003) tarafından yapılan çalışmalarda yerinden yönetimin katılımcılığı artıracığı ve yönetimde esneklik sağlayacağı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir.

Ancak, yerinden yönetimin potansiyel risklerine yönelik belirgin çekinceler de bulunmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı, yerel yönetimlerin eğitimde daha fazla söz sahibi olması gerektiğini savunsa da, bölgesel eşitsizliklerin artabileceği konusunda endişelidir. Taşçı (2008) bu durumu, yerel yönetimlerin mali ve idari kapasitelerinin farklılık göstermesi nedeniyle merkezi yönetimin denetleyici rolünün devam etmesi gerektiği şeklinde değerlendirmektedir.

Eğitimin yerinden yönetimine ilişkin insan kaynakları boyutu incelendiğinde, katılımcıların öğretmen atamalarının yerel yönetimlere devredilmesine temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Gözler ve Kaplan (2014), öğretmen atamalarının yerel yönetimlere devredilmesi durumunda siyasi etkilerin artabileceği ve eğitimde tarafsızlığın zarar görebileceği konusunda benzer bir tespit yapmaktadır. Bu çalışma da benzer şekilde, öğretmen atamalarının tamamen yerel yönetimlere bırakılmasının eğitim kalitesini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur.

Mali yönetim açısından, okullara ayrılan bütçenin yerel yönetimler tarafından belirlenmesi gerektiği görüşü baskın olsa da, merkezi yönetimin mali denetiminin sürmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar, yerinden yönetimin bütçe yönetimi açısından daha verimli olabileceğini ancak denetim mekanizmalarının korunması gerektiğini savunan Dikici (2004) ve Eryılmaz (2006) çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırmada cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, ancak yöneticilerin öğretmenlere kıyasla yerinden yönetimi daha fazla desteklediği görülmüştür. Benzer şekilde, ilkökul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla yerinden yönetimi daha olumlu değerlendirmiştir. Bu bulgular, yerinden yönetimin farklı kademelerdeki eğitim çalışanları tarafından farklı şekillerde algılanabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak; Bu araştırma, eğitimin yerinden yönetimine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi ve belirli değişkenlere göre farklılıkları analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, eğitimin yerinden yönetiminin bürokrasiyi azaltacağını, karar alma süreçlerini hızlandıracağını ve eğitimi daha etkili hale getireceğini düşünmektedir.
- Öğretmen atamalarının ve eğitim programlarının merkeziyetçi yapıda kalması gerektiği yönünde görüş birliği vardır.
- Mali işlerin yerel yönetimlere devredilmesi konusunda destek bulunmakla birlikte, merkezi denetimin devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
- Yerinden yönetimin, eğitimde fırsat eşitliği ve bölgesel farklılıklar açısından yeni sorunlar yaratabileceğine dair kaygılar bulunmaktadır.
- Yöneticiler, öğretmenlere kıyasla yerinden yönetimi daha fazla desteklemektedir.

Bu sonuçlar, eğitimin yerinden yönetimine geçiş sürecinin dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini göstermektedir. Yerinden yönetimin başarılı olabilmesi için bölgesel farklılıkların dikkate alınması, mali denetim mekanizmalarının korunması ve öğretmen atamalarında liyakatin ön planda tutulması önem arz etmektedir.

Öneriler; araştırma sonuçları, eğitimin yerinden yönetiminin uygulanabilirliği konusunda dikkatli bir planlama yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen atamalarının tamamen yerel yönetimlere bırakılması yerine, merkezi yönetim tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda bölgesel eğitim komisyonları aracılığıyla gerçekleştirilmesi, sürecin daha adil ve liyakate dayalı yürütülmesini sağlayabilir. Ayrıca,

okulların mali yönetiminin yerel yönetimlere devredilmesi planlanırken, merkezi denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve bütçe kullanımında hesap verebilirlik ilkesinin korunması büyük önem taşımaktadır. Eğitimde bölgesel eşitsizliklerin önüne geçebilmek adına, yerel yönetimlerin kapasitelerine göre merkezi bütçeden dengeleyici destek mekanizmaları oluşturulması gerekmektedir. Böylece, kaynakların yalnızca güçlü yerel yönetimlerin lehine değil, tüm bölgelerde dengeli bir şekilde dağıtılması sağlanabilir. Yerinden yönetim sürecinin başarıya ulaşması için eğitim çalışanlarının karar alma süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesi, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönetim sürecinde daha etkin roller üstlenmesini mümkün kılacaktır. Son olarak, yerel yönetimlerin eğitim planlamasında daha yetkin olabilmesi için, yöneticilere eğitim yönetimi ve finansmanı konularında hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bu sayede, yerinden yönetim modelinin getirdiği sorumlulukları taşıyabilecek, eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilecek uzman bir yönetim kadrosu oluşturulabilir.

5. Kaynakça

- Bucak, S. (2000). *Kamu yönetimi: Merkezi yönetim ve yerinden yönetim ilkeleri*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Çoker, F. (1993). *Türkiye’de kamu hizmetlerinin merkezden ve yerinden yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dikici, A. (2004). *Eğitim yönetiminde yerelleşme ve Türkiye için bir model önerisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eryılmaz, B. (2006). *Kamu yönetimi: Düzen ve değişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gözler, K., & Kaplan, G. (2014). *Türk kamu yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gülşen, M. (2005). *Eğitim yönetiminde yerinden yönetim uygulamalarının değerlendirilmesi: Türkiye ve dünya örnekleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, C. (2009). *Eğitim yönetiminde yerelleşme: Türkiye’de uygulanabilirlik analizleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, C. (2010). *Eğitim yönetiminde yerelleşme ölçeği geliştirme çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M., & Turan, S. (2003). *Eğitim yönetimi: Teori ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşçı, M. (2008). *Merkeziyetçilikten yerinden yönetime geçiş: Eğitim yönetiminde reform arayışları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Article Arrival Date
Date**28.04.2025****Article Published****20.06.2025****ÖFKE KONTROL BOZUKLUĞU TANISI ALAN BİREYLERDE ŞEMA TERAPİNİN
KULLANILMASI ÜZERİNE****BİR DERLEME****A REVIEW ON THE USE OF SCHEMA THERAPY IN INDIVIDUALS DIAGNOSED
WITH ANGER CONTROL DISORDER****Yağmur Osmanoğulları¹, Meryem Karaaziz²**¹ Corresponding Author, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji
Bölümü, <https://orcid.org/0009-0001-0690-1454>² Doç.Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>**Özet**

Bu derleme çalışmasının amacı, öfke kontrol bozukluğu yaşayan bireylerde Şema Terapisi'nin (ŞT) nasıl kullanıldığını ve bu alandaki bilimsel bulguların ne yönde şekillendiğini incelemektir. Araştırma kapsamında herhangi bir uygulamalı çalışma yapılmamış, yalnızca literatürdeki Türkçe ve İngilizce kaynaklar taranarak alana dair güncel bilgiler toplanmıştır. Derleme süreci boyunca, öfke ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar değerlendirilmiş ve ŞT'nin bu bağlamdaki etkililiği analiz edilmiştir. Bulgular, ŞT'nin öfke düzenleme becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir. Özellikle “cezalandırıcılık”, “haklılık”, “duygusal yoksunluk” ve “terk edilme” gibi şemaların öfke tepkilerinde belirleyici olduğu; bu şemalara yönelik yapılan müdahalelerin bireylerin öfkeyi daha sağlıklı biçimde ifade edebilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı çalışmalar, ŞT'nin grup ya da bireysel biçimde uygulanabileceğini ve yaşantısal tekniklerin sürece dahil edilmesinin terapötik etkiyi artırdığını belirtmektedir. ŞT'nin uzun vadeli içgörü kazandırması, duygusal farkındalık geliştirmesi ve bireyin geçmiş deneyimlerini yeniden yapılandırmasına olanak tanınması, öfke kontrolü üzerinde kalıcı iyileşmeler sağlamaktadır. Tüm bu veriler doğrultusunda, ŞT'nin öfke kontrolü güçlüğü yaşayan bireylerde uygulanabilecek etkili bir psikoterapi yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şema Terapisi, Öfke Kontrol Bozukluğu, Derleme**Abstract**

The aim of this review study is to examine how Schema Therapy (ST) is used in individuals with anger control disorders and to explore the direction of scientific findings in this field. No applied research was conducted within the scope of the study; instead, up-to-date information was collected by reviewing Turkish and English sources in the literature. Throughout the review process, studies addressing the relationship between anger and early maladaptive schemas were evaluated, and the effectiveness of ST in this context was analyzed. Findings suggest that ST may be an effective approach in improving anger regulation skills. In particular, schemas such

as “punitiveness,” “entitlement,” “emotional deprivation,” and “abandonment” were found to be influential in anger responses; interventions targeting these schemas were shown to help individuals express anger in healthier ways. Additionally, some studies indicate that ST can be applied in both group and individual formats, and that the inclusion of experiential techniques enhances therapeutic impact. ST’s capacity to foster long-term insight, improve emotional awareness, and restructure past experiences contributes to lasting improvements in anger control. Based on all this evidence, it is concluded that ST is an effective psychotherapy method for individuals experiencing anger regulation difficulties.

Keywords: Schema Therapy, Anger Control Disorder, Review

GİRİŞ

Öfke kontrol bozukluğu, bireyin öfkesini uygun ve sağlıklı yollarla yönetememesi sonucu, bu durumun günlük işlevselliğini ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemesiyle kendini gösteren bir durumdur. Bireyin erken yaşam deneyimleri ve gelişen bilişsel şemaları, bu bozukluğun oluşumunda önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmada, öfke kontrol güçlüğü’nün tanımı, oluşum mekanizmaları ve Şema Terapi yaklaşımı çerçevesinde nasıl ele alınabileceği ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Öfke, tüm insanlar tarafından deneyimlenen temel bir duygudur ve şiddeti, dışavurum biçimi ile kontrol düzeyi kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Çakırca, 2020). Öfke ile saldırganlık kavramlarının sıkça birlikte kullanılması, bu iki kavramın eş anlamlıymış gibi algılanmasına neden olmaktadır (Türkçapar vd., 2004). Ancak öfke, anlaşılabilir, kabul edilebilir ve etkili şekilde düzenlendiğinde yapıcı sonuçlar doğurabilen bir duygudur (Soykan, 2003). Bilişsel, duygusal ve bedensel tepkilerden oluşan bu duygu, sağlıklı şekillerde ifade edildiğinde bireyin sosyal, mesleki ve yasal yaşamında ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Öfkeye ilişkin problemlerin yaygınlığı ve yol açtığı olumsuzluklar, bu alanda etkili müdahaleleri zorunlu kılmaktadır (Aydın & Arcan, 2021). Günlük yaşamda sıkça hissedilen öfke, genellikle en az iki tarafın olumsuz etkilenmesine sebep olur. Öfke yaşayan birey için bu duyguyu yönetebilmek; öfkeye maruz kalan kişi içinse bu tepkiyle baş edebilmek oldukça önemlidir. Öfkenin yoğun yaşandığı durumlarda duygusal, bilişsel, fizyolojik ve sosyal düzeylerde çeşitli olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Kontrolsüz öfke; suç işleme, evlilik sorunları, üretkenliğin düşmesi ve fiziksel-psikolojik rahatsızlıklar gibi pek çok ciddi sonuca neden olabilir. Öfke, bir yandan bireyi mevcut bir sorunla ilgili harekete geçirme işlevi görürken, diğer yandan kişinin zarar verici davranış eğilimlerine dikkat çekmesinde de rol oynar. Bazı bireyler doğuştan ya da çevresel etkenler nedeniyle öfkeye daha yatkın olabilirler. Bu farklılıkların nedenleri genetik, biyolojik ve sosyo-kültürel faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Tatlıhoğlu & Karaca, 2013). Öfke de diğer duygular gibi doğaldır ve doğru yollarla ifade edildiğinde kişiler arası ilişkileri onarıcı ve yapıcı bir işlev görebilir. Ancak düzenlenemeyen öfke, yıkıcı davranışlara dönüşerek ciddi toplumsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Günümüzde aile içi şiddet, çocuk istismarı, terör olayları, trafik öfkesi ve sokak kavgaları gibi birçok olumsuz olayın temelinde uygun biçimde yönetilemeyen öfke tepkileri yatmaktadır (Soykan, 2003). Özetle öfke, bireyin engellenen ihtiyaçları, beklenmedik olumsuzluklar ya da karşılanmayan beklentileri karşısında gösterdiği güçlü bir duygusal tepkidir.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Literatür derlemesi, literatürün eleştirel bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanabilir. Derlemeler, bilimsel birer metin olarak literatüre katkı sağlamakta olup, bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik koşullarına uygun bir üretim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Özer ve Görgülü, 2020).

Araştırmada, Google Akademik ve ResearchGate veri tabanlarında, Türkçe ve İngilizce yayımlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma ve derleme makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlamak amacıyla başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır.

BULGULAR

2018 yılında Türkiye’de yürütülen bu araştırmada, erken dönem uyumsuz şemaların, bağlanma ve öfke boyutları (sürekli öfke, öfke içe, öfke dışı, öfke kontrol) arasındaki ilişkideki aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya, 17–28 yaş aralığında 444 bekar üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara Ebeveyn Bağlanma Envanteri, Young Şema Ölçeği-KF3 ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Bootstrap yöntemiyle yapılan analizler sonucunda, kadınlarda anne ve babaya bağlanmanın öfke düzeyiyle ilişkisi çeşitli şemalar aracılığıyla açıklanmıştır. Özellikle “zedelenmiş sınırlar” şeması sürekli öfke ve öfke dışı arasında, “kopukluk ve reddedilmişlik” şeması ise öfke içe ile anlamlı ilişkilidir. Erkeklerde ise yalnızca içe yöneltilmiş öfke ile “kopukluk ve reddedilmişlik” şeması arasında anlamlı aracılık ilişkisi bulunmuştur. Bulgular, öfke tepkilerinin bağlanma biçimi ve şemalar aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir (Haspolat & Şendağ, 2018).

2019 yılında Türkiye’de yayımlanan bu derleme çalışmada, şema terapinin eş şiddeti ve öfke davranışlarıyla ilişkisi ele alınmıştır. Çocukluk çağı ihmal/istismar öyküsüne sahip bireylerde erken dönem uyumsuz şemaların (EDUŞ), hem şiddet mağduru hem de uygulayıcı olma riskini artıran bir aracı faktör olduğu belirtilmiştir. Özellikle ayrılma/reddedilme şema alanı ile birlikte, duygusal yoksunluk, kusurluluk/utanç, güvensizlik ve sosyal izolasyon gibi şemaların öfke tepkilerini tetiklediği ifade edilmiştir. Çalışmada, öfkenin basit bir duygu değil, sıklıkla “öfkeli çocuk”, “hiddetli çocuk” ve “zorba-saldırgan” gibi modlarla bağlantılı olduğu; bu modların da geçmiş travmalarla ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Şiddet davranışı, genellikle aşırı telafi veya kaçınma başa çıkma modlarıyla birlikte ortaya çıkmakta ve bu süreçte öfkenin dışı vurumu, sağlıklı erişkin mod aracılığıyla düzenlenmediğinde yıkıcı hale gelmektedir. Şema terapi müdahalelerinde, öfkenin altında yatan duygulara ulaşmak için imgeleme, mod diyalogu ve sandalye çalışması gibi yaşantısal teknikler önerilmektedir. Bu çerçevede, şema terapinin, hem şiddet davranışlarının kökenindeki öfke düzenleme problemlerini anlamada hem de öfke kontrolünün sağlanmasında işlevsel bir terapi yöntemi sunduğu belirtilmektedir (Gündoğmuş vd., 2019).

2021 yılında Hollanda’da yürütülen bu deneysel araştırmada, erken dönem uyumsuz şemaların algılanan adaletsizlik, olumsuz duygulanım (özellikle öfke) ve saldırganlık arasındaki nedensel ilişkilerdeki rolü incelenmiştir. Araştırmaya, ciddi davranış sorunları nedeniyle bir tedavi merkezine yatırılan 13–18 yaş arası 37 erkek ergen katılmıştır. Katılımcılar, adaletsizlik hissi uyandırılan deneysel ya da nötr kontrol koşullarına rastgele atanmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği, Şema Mod Envanteri, Taylor Agresyon Paradigması (TAP) ve örtük öz-şiddet çağrışımlarını ölçen ST-IAT gibi araçlar uygulanmıştır. Bulgular, adaletsizlik algısının saldırgan davranışlara neden olduğunu, ancak bu ilişkinin yalnızca öfke aracılığıyla ve yüksek Terk edilme ile Haklılık (Entitlement) şemalarına sahip bireylerde ortaya çıktığını göstermiştir. Bu şemalara sahip bireylerde, öfke düzeyi arttıkça saldırganlık da artmıştır. Öte yandan, “bağımlı/istismara uğramış çocuk” gibi kırılgan duyguların saldırganlığı doğrudan etkilemediği saptanmıştır. Araştırmacılar, öfke kontrolü ve saldırganlık tedavisinde yalnızca davranışsal stratejilere değil, altta yatan şemalara odaklanan Şema Terapi gibi yaklaşımların etkili olabileceğini vurgulamıştır (Van Wijk-Herbrink vd., 2021).

2018 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen bu araştırmada, erken dönem uyum bozucu şemalar ile sürekli öfke ve öfkenin ifade ediliş biçimleri (içe yönelim, dışı yönelim ve kontrol) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ankara’daki üniversitelerde öğrenim gören ve yaşları 18–28

arasında değişen 356 öğrenci (205 kadın, 151 erkek) çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3 (YŞÖ-KF3) ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ) uygulanmıştır. Çalışmada yapılan çoklu regresyon analizleri, “haklılık”, “duygusal yoksunluk”, “kusurluluk” ve “duyguları bastırma” gibi şemaların hem sürekli öfke düzeyini hem de öfkenin ifade tarzlarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet farklarına bakıldığında, erkeklerin dışa yöneltmiş öfke puanlarının kadınlardan yüksek olduğu, kadınların ise içe yöneltmiş öfke eğilimlerinin daha belirgin olduğu bulunmuştur. Bulgular, öfkenin yalnızca anlık bir duygu değil, geçmişten gelen bilişsel yapılarla (şemalarla) ilişkili olarak sürdürüldüğünü göstermektedir. Özellikle “haklılık” ve “cezalandırıcılık” gibi şemaların, öfke patlamalarını tetikleyici bilişsel eğilimler oluşturduğu ve bu durumun bireylerin öfke düzenleme becerilerini zayıflattığı belirtilmiştir. Çalışma, öfke kontrol gücünü yaşayan bireylerde şema terapinin, bu derin bilişsel örüntüleri hedefleyerek etkili olabileceğine işaret etmektedir (Erdoğan, 2018).

2018 yılında Almanya’da yayımlanan bu deneysel çalışmada, erken dönem uyumsuz şemaların (EDUŞ), öfkenin bilişsel, fizyolojik uyarılma ve davranışsal boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Almanya, İran ve diğer ülkelerden 86 yetişkin (54 kadın, 32 erkek) katılmış; katılımcılar öfke terapisi grubu, ayaktan tedavi gören grup ve kontrol grubu olarak üçe ayrılmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği-KF3, Novaco Öfke Ölçeği (NAS) uygulanmış ve görüşmelerle veriler desteklenmiştir. Çalışma sonuçları, özellikle “entitlement (haklılık/büyüklik)”, “abandonment (terk edilme)” ve “emotional deprivation (duygusal yoksunluk)” şemalarının öfkenin tüm boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Entitlement şeması, bilişsel öfke (düşmanca tutumlar, şüphecilik, öfke gerekçelendirmeleri) ile ilişkilirken, abandonment ve emotional deprivation şemaları daha çok davranışsal ve uyarılma boyutlarında öfkeyi öngörmüştür. Ayrıca, mistrust/abuse (güvensizlik/istismar) ve self-sacrifice (özveri) şemaları da uyarılma düzeyindeki öfkeyle anlamlı ilişki göstermiştir. Bu bulgular, şema terapinin yalnızca duygusal tetikleyicileri değil, bireyin öfke eğilimlerine yol açan derin bilişsel temelleri anlamada da etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle öfke kontrolü zayıf bireylerde “haklılık” ve “terk edilme” gibi şemaların yeniden yapılandırılması, öfke düzenleme becerilerinin gelişmesini destekleyebilir (Askari, 2019).

2023 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen bu çalışmada, sürekli (trait) öfkenin psikolojik semptomlarla ilişkisi incelenmiş; bu ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların (EDUŞ) aracılık rolü değerlendirilmiştir. Araştırmaya, yaşları 17–28 arasında değişen 301 üniversite öğrencisi (166 kadın, 135 erkek) katılmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği ile Kısa Semptom Envanteri uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesiyle yürütülen analizlerde, sürekli öfkenin psikolojik semptomları anlamlı şekilde yordadığı ($\beta = 0.28$, $p < .01$), ancak bu ilişkinin erken dönem uyumsuz şemalar aracılığıyla tam anlamıyla açıklandığı görülmüştür. Model 3’te, EDUŞ’lar öfke ve semptomlar arasındaki ilişkiyi tam aracı olarak üstlenmiş; özellikle “bağlanma kopukluğu”, “bozulmuş sınırlar” ve “özerklik sorunları” gibi şema alanlarının bu ilişkide belirleyici olduğu gösterilmiştir. Bu sonuçlar, sürekli öfkenin bireylerde tek başına semptomatik sıkıntıya yol açmadığını, ancak altta yatan işlevsiz bilişsel yapılar (şemalar) aracılığıyla semptomların ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle erken yaşta olumsuz ebeveynlik deneyimleriyle oluşan şemaların, öfkenin düzenlenememesiyle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır (Özmen, 2023).

2024 yılında İran’da gerçekleştirilen bu yarı deneysel çalışmada, yüksek evlilik memnuniyetsizliği yaşayan evli kadınlarda şema terapinin öfke kontrolü ve ruminasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, batı Tahran’da danışmanlık merkezlerine başvuran, 35–45 yaş aralığında 30 kadın katılmıştır. Katılımcılar rastgele olarak 15 kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna sekiz oturumluk grup şema terapisi

uygulanmıştır. Ölçümler, State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2) ve Ruminasyon Ölçeği ile pretest, posttest ve 3 ay sonra takip testinde yapılmıştır. Bulgular, ön testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını, ancak son testte ve takipte deney grubunda öfke kontrolü ve ruminasyon düzeylerinde anlamlı iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Özellikle sürekli öfke, öfkeli mizaç ve dışa yönelik öfke kontrolü alanlarında kayda değer düşüşler gözlenmiştir ($p < .001$). Araştırmacılar, şema terapinin hem bilişsel hem yaşantısal tekniklerinin bireylerin öfke ile ilişkili disfonksiyonel şemalarını yeniden yapılandırma ve bu duygunun uygun şekilde düzenlenmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Parandin vd., 2024).

2019 yılında Türkiye’de yayımlanan bu vaka çalışmasında, yaygın kaygı bozukluğu ve öfke kontrol problemi yaşayan 35 yaşındaki erkek bir danışanın şema terapi süreci ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Dokuz seans süren terapötik müdahale, İstanbul Arel Üniversitesi Klinik Psikoloji Doktora Programı süpervizyonu altında gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede Beck Depresyon Ölçeği, Young Şema Ölçeği, Şema Mod Ölçeği, Young Anne-Babalık Ölçeği ve SCL-90 kullanılmıştır. Terapi sürecinde danışanda baskın olarak “cezalandırıcılık”, “boyun eğicilik”, “duyguları bastırma”, “karamsarlık” ve “dayanıksızlık” şemaları ile “öfkeli çocuk” ve “uyumlu teslimci” modlar gözlenmiştir. Danışanın öfke probleminin, özellikle cezalandırıcı şemaya teslimiyet yoluyla ortaya çıktığı ve bu durumun geçmişte yaşadığı fiziksel şiddetle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yaşantısal tekniklerle yapılan anı çalışmaları sayesinde danışan, geçmişte ifade edemediği öfkesini güvenli bir bağlamda deneyimlemiş ve bugünkü öfke patlamalarının kökenini fark etmiştir. Terapinin sonunda, danışanın öfke kontrolü sağlama, uygun şekilde ifade etme ve şemalara karşı mesafe geliştirme becerilerinde ilerleme kaydedildiği gözlenmiştir. Ayrıca danışanın “şema ile arama soğuk bir levha koydum” ifadesi, terapötik sürecin içgörü kazandırıcı etkisini göstermektedir. Çalışma, şema terapinin hem öfke düzenleme hem de kaygı yönetiminde etkili olabileceğini göstermektedir (Köse Karaca & Ateş, 2019).

194

2023 yılında Türkiye’de yürütülen bu araştırmada, erken dönem uyumsuz şema alanlarının genç yetişkinlerdeki sürekli ve durumluk öfke düzeylerini ve öfkenin ifade biçimlerini ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Ankara’daki bir üniversiteden 200 öğrenci (115 kadın, 85 erkek) çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği-KF3 ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Regresyon analizleri, sürekli öfkenin en güçlü yordayıcılarının “ayrılma ve dışlanma/reddedilme” ve “aşırı tetikte olma/baskılama” alanları olduğunu göstermiştir. Durumluk öfke, “başkalarına yönelimlilik” ve “zedelenmiş sınırlar” alanlarıyla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca “zedelenmiş özerklik ve performans” ve “zedelenmiş sınırlar” alanları, dışa vurulan ve içte tutulan öfkenin anlamlı yordayıcılarıdır. Cinsiyet karşılaştırmalarında erkeklerin öfke puanlarının genel olarak daha yüksek olduğu ve kadınların şema puanlarının belirli alanlarda (örneğin aşırı tetikte olma, baskılama) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular, çocukluk çağı travmalarından kaynaklanan uyumsuz şemaların, öfke tepkilerinin gelişiminde ve ifade biçimlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, bu tür şemaların duygusal düzenleme bozuklukları, kendine zarar verme ve saldırgan davranışlar gibi sonuçlara yol açabileceğini ve şema terapinin bu örüntülerin hedeflenmesinde etkili bir müdahale yöntemi olabileceğini ifade etmişlerdir (Erdoğan & Kışlak, 2023).

2020 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen bu yüksek lisans tezinde, erken dönem uyumsuz şemalar ile öfke kontrol düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ve çevresinden 18 yaş ve üzeri 291 kişi (167 kadın, 124 erkek) katılmıştır. Katılımcılara Young Şema Ölçeği-KF3 ve Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Analiz sonuçları, öfke kontrol düzeyinin 14 şema ile anlamlı ilişkili olduğunu; özellikle karamsarlık, kendini feda, terk edilme ve cezalandırıcılık şemalarının öfke kontrolünü negatif yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca “ayrılma ve reddedilme”, “zedelenmiş özerklik”, “zedelenmiş sınırlar” ve “aşırı tetikte

olma” alanlarındaki şemalar da düşük öfke kontrolüyle ilişkili bulunmuştur. Öte yandan “başkalarına yönelimlilik” şemaları ile öfke kontrolü arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir. Demografik değişkenlere göre; erkeklerin “yüksek standartlar” ve “kusurluluk” gibi şemaları daha yoğun yaşadığı, kadınlarda ise “karamsarlık” şemasının öne çıktığı saptanmıştır. Eğitim ve gelir durumu bazı öfke ifadelerinde farklılık gösterse de, yaş ve cinsiyetin öfke kontrolü üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır. Bulgular, şemaların öfke düzenleme biçimleriyle yakından ilişkili olduğunu ve şema terapinin bu yapılar üzerinden etkili bir müdahale sunabileceğini ortaya koymaktadır (Çakırca, 2020).

TARTIŞMA

Bu derleme kapsamında incelenen çalışmalar genel olarak şema terapinin (ŞT), öfke kontrol gücüyle yaşayan bireylerde etkili bir müdahale olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu etkinlik; uygulama süresi, katılımcı özellikleri, müdahale şekli (grup/bireysel) ve hedeflenen şemalara göre değişkenlik göstermektedir.

Parandin ve arkadaşları çalışmasında, kısa süreli (8 oturum) grup ŞT uygulamasının evli kadınlarda öfke düzeyini anlamlı ölçüde düşürdüğü ve bu etkinin 3 ay sürdüğü bulunmuştur (Parandin vd., 2024). Bu bulgu, Köse Karaca ve Ateş tarafından sunulan 9 seanslık bireysel vakada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Köse Karaca ve Ateş, 2019). Her iki çalışmada da “öfkeli çocuk” ve “cezalandırıcılık” gibi modların çalışılması, öfke kontrolünde olumlu değişimlere yol açmıştır.

Buna karşın Özmen, Çakırca ve Erdoğan, herhangi bir doğrudan müdahale sunmaksızın gerçekleştirdikleri nicel çalışmalarda, erken dönem uyumsuz şemalar ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında güçlü korelasyonlar tespit etmişlerdir (Özmen, 2023; Çakırca, 2020; Erdoğan, 2018). Erdoğan, özellikle “haklılık”, “duygusal yoksunluk”, “kusurluluk” ve “duyguları bastırma” gibi şemaların hem sürekli öfkeyi hem de ifade biçimlerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur (Erdoğan, 2018). Bu bulgular, öfkenin yalnızca dürtüsel değil, aynı zamanda derin bilişsel şema örüntülerine bağlı olarak geliştiğini göstermektedir.

Askari ve Van Wijk-Herbrink ve arkadaşları çalışmalarında, “haklılık”, “terk edilme” ve “duygusal yoksunluk” şemalarının öfkenin bilişsel ve davranışsal boyutlarını yordadığı bulunmuştur (Askari, 2019; Van Wijk-Herbrink vd., 2021). Ancak Askari’nin örneklemini daha geniş ve çok uluslu yetişkinlerden oluşturken, Van Wijk-Herbrink ve arkadaşlarının çalışması, davranışsal problemleri olan ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ŞT’nin hedeflediği şemaların yaş grubuna göre değişebileceği ve müdahalelerin bireyselleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Haspolat ve Şendağ ile Erdoğan ve Kışlak, özellikle bağlanma temelli şemaların (“kopukluk ve reddedilme”, “zedelenmiş sınırlar”) dışı ve içe yöneltilmiş öfke ile olan ilişkisini vurgulamıştır (Haspolat & Şendağ, 2018; Erdoğan & Kışlak, 2023). Bu sonuçlar, bağlanma stilleri ve şemalar arasındaki dinamiğin öfke tepkilerinin biçimlenmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Benzer şemalar, Askari ve Özmen çalışmalarında da ön plana çıkmış, böylece literatürde ortaklaşan şema alanları belirlenmiştir.

Gündoğmuş ve arkadaşlarının derlemesinde ise öfke yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çift ilişki dinamikleri bağlamında ele alınmıştır. Çalışma, mod döngülerinin şiddet davranışları üzerindeki etkisini vurgulamış ve ŞT’nin çift terapisinde de etkili bir yöntem olabileceğini öne sürmüştür (Gündoğmuş vd., 2019). Ancak, bu bulgular doğrudan deneysel verilere değil literatür taramasına dayandığı için diğer bulgular kadar güçlü çıkarımlar sunmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu derleme, öfke kontrol gücüyle yaşayan bireylerde Şema Terapisi’nin etkinliğini bütüncül bir

yaklaşım ile değerlendiren 10 araştırmayı incelemektedir. Bulgular genel olarak, erken dönem uyumsuz şemaların öfke tepkilerinin oluşumunda belirleyici bir rol oynadığını ve Şema Terapisi'nin bu bilişsel yapıları hedef alarak öfke kontrolünde anlamlı iyileşmeler sağladığını desteklemektedir. Özellikle 'cezalandırıcılık', 'haklılık', 'duygusal yoksunluk' ve 'terk edilme' gibi şemaların, öfkenin hem kronik düzeyde hem de anlık epizotlar halinde ortaya çıkışında etkili olduğu gözlemlenmektedir. İncelenen çalışmalar, Şema Terapisi'nin yalnızca semptomatik iyileşme sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin temel inanç sistemlerini yeniden yapılandırarak kalıcı bir değişim potansiyeli sunduğunu ortaya koymaktadır. Terapötik sürecin süresi, bireysel veya grup formatında uygulanması, yaşantısal tekniklerin etkin kullanımı ve belirli modlara (örn., öfkeli çocuk, cezalandırıcı ebeveyn) odaklanması, terapinin başarısını etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalar, terapi sonrası elde edilen kazanımların uzun vadede sürdürülebilir olduğunu ve bireyin yaşam kalitesinde artış sağladığını bildirmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar Şema Terapisi'nin öfke kontrolü üzerindeki etkisinin diğer karşılaştırılabilir terapi yaklaşımlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir üstünlük göstermediğini, ancak eşdeğer düzeyde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, müdahalelerin bireyin yaşantısal öyküsü, kişilik özellikleri ve mevcut çevresel bağlam gibi değişkenlerle etkileşim içinde değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, Şema Terapisi'nin farklı yaş gruplarında, kültürel bağlamlarda ve komorbid psikopatolojiler zemininde nasıl bir etki gösterdiğini daha ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir. Özellikle öfke düzeylerinin değerlendirilmesinde boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması, terapötik etkilerin kalıcılığına dair önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Türkiye bağlamında ise, Şema Terapisi ile ilgili uygulamalı çalışmaların yaygınlaştırılması, alanda çalışan uzmanların eğitimi ve süpervizyon süreçlerinin güçlendirilmesi, terapötik etkinliğin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Askari, I. (2019). Early maladaptive schemas and cognitive-behavioral aspect of anger: Schema model perspective. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 262–283. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0311-9>
- Aydın, Ş., & Arcan, K. (2021). Öfke kontrol sorununun bilişsel ve davranışçı psikoterapisi: Bir olgu sunumu. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 91–110. <https://doi.org/10.31682/ayna.785789>
- Çakırca, F. (2020). Kişilerin erken dönem uyumsuz şemaları ve öfke kontrol düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). *İstanbul Gelişim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi*. <https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/2238/624221.pdf>
- Erdoğan, M. (2018). Erken dönem uyum bozucu şemalar ile sürekli öfke ve öfkenin ifade ediliş biçimi arasındaki ilişkiler (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi*. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/73319/yokAcikBilim_10203746.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Erdoğan, M., & Kışlak, Ş. (2023). Psikotraumatojik açıdan öfkeyi yordayan şema alanlarının incelenmesi. *Journal of Advanced Research in Health Sciences*, 6(1), 108–116. <https://doi.org/10.26650/JARHS2023-1172505>
- Gündoğmuş, A. G., Doğan Bulut, S., & Şafak, Y. (2019). Şema terapi perspektifinden eş şiddeti. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 117–127. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.1930>

- Haspolat, A., Anafarta Şendağ, M., & Şendağ, M. (2018). Öfkeyi yordamak: Bağlanma ve öfke boyutları arasında erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 34–48.
- Köse Karaca, B., & Ateş, N. (2019). Yaygın kaygı bozukluğu ve öfke kontrol probleminde şema terapiyi kullanmak: Bir vaka üzerinden anlatım. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 6(2), 169–182. <https://doi.org/10.31682/ayna.438346>
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2). https://doi.org/10.1501/Kriz_00000000192
- Özer, A., & Görgülü, Z. (2020). Bir bilimsel derlemenin planlanması ve yazımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 699–714. <https://doi.org/10.17556/erziefd.819971>
- Özmen A (2023) Anger and psychological symptoms relationship: mediator role of maladaptive schemas. *Front. Psychol.* 14:1183618. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1183618
- Parandin, P., Mousazadeh, T., Kazemi, R., & Nazari, V. (2024). The effectiveness of schema therapy on anger management and rumination in married women with high marital dissatisfaction. *Applied Family Therapy Journal*, 5(4), 174–182. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.5.4.19>
- Tatlılıoğlu, K., & Karaca, M. (2013). Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1101–1123. <https://doi.org/10.9761/JASSS1691>
- Türkçapar, H., Güriz, O., Özel, A., Işık, B., & Dönbak Örsel, S. (2004). Antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda öfke ve depresyonun ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 119–124.
- Van Wijk-Herbrink, M. F., Lobbestael, J., Bernstein, D. P., Broers, N. J., Roelofs, J., & Arntz, A. (2021). The influence of early maladaptive schemas on the causal links between perceived injustice, negative affect, and aggression. *International Journal of Forensic Mental Health*, 20(2), 133–149. <https://doi.org/10.1080/14999013.2020.1842562>

Article Arrival Date
Date**30.04.2025****Article Published****20.06.2025****YEME BOZUKLUĞU VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ ÜZERİNE DERLEME**
A REVIEW OF EATING DISORDERS AND COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY**Dilara Eroğlu¹, Doç. Dr. Meryem Karaaziz²**¹ Corresponding Author, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0009-0001-6902-5156>**Özet**

Yeme bozuklukları, bireyin yeme davranışlarında ciddi bozulmalarla kendini gösteren psikolojik rahatsızlıklardır. Genellikle beden algısı, kilo alma korkusu ve yeme ile ilgili takıntılı düşüncelerle ilişkilidir. Bulimiya nervoza, anoreksiya nervoza ve tıknırcasına yeme atakları en yaygın türleridir. Bu rahatsızlıklar bireyin yaşam kalitesini ve sağlığını ciddi şekilde etkileyebilmektedir. BDT bireyin işlevsiz düşünce kalıplarını ve bu düşüncelerle ilişkili olumsuz davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan, duygu-düşünce-davranış ilişkisine dayanan yapılandırılmış psikoterapi yöntemidir. Yeme bozukluklarının tedavisinde BDT'nin işlevine baktığımızda ise, bireyin beden algısı, kilo kontrolü ve yeme davranışıyla ilgili çarpıtılmış düşüncelerini belirleyip, bu düşünceleri işlevsel olanlarla değiştirmeyi hedeflemekte ve duygu-düşünce-davranışları yeniden yapılandırarak sağlıklı yeme alışkanlıkları kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Derleme, belirli bir konuda yapılmış farklı kaynaklardan çalışmaların toplanarak düzenli ve bütüncül bir şekilde sunulmasıdır. Farklı veri tabanlarından 2000-2025 yılları arasında yayımlanmış bilimsel kaynaklar taranmış ve yeme bozuklukları ile bilişsel davranışçı terapi (BDT) arasındaki ilişki incelenmiştir. Saha çalışması yapılmamış, yalnızca literatür değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı ise yeme bozukluğu olan bireylerde BDT'nin ne derece etkili olduğunu anlamaktır. Bu kapsamda BDT'nin düşünce ve davranış değişimine dayalı yapısının tedavideki rolü ele alınmıştır. Çalışma ile ilgili bulgulara baktığımızda yeme bozukluklarının kadınlarda daha sık görüldüğünü, genellikle ergenlik, genç yetişkinlik döneminde görüldüğünü ve BDT'nin hem tek başına hem de diğer yöntemlerle birlikte uygulandığında olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir. Sonuç olarak yeme bozuklukları tedavisinde BDT etkili bir yöntemdir. Erken müdahale ve farkındalık çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeme bozukluğu, bilişsel davranışçı terapi, derleme**Abstract**

Eating disorders are psychological disorders that manifest themselves with serious deteriorations in an individual's eating behaviors. They are usually associated with body image, fear of gaining weight, and obsessive thoughts about eating. Anorexia nervosa, bulimia nervosa,

and binge eating disorder are the most common types. These disorders can seriously affect an individual's quality of life and health. CBT is a structured psychotherapy method based on the emotion-thought-behavior relationship that aims to change an individual's dysfunctional thought patterns and negative behaviors related to these thoughts. When we look at the function of CBT in the treatment of eating disorders, it is seen that it determines the individual's distorted thoughts about body image, weight control, and eating behavior, aims to replace these thoughts with functional ones, and aims to gain healthy eating habits by restructuring emotions-thoughts-behaviors. The compilation method was used in this study. Compilation is the collection of studies from different sources on a certain subject and presenting them in an organized and holistic manner. Scientific sources published between 2000-2025 from different databases were scanned and the relationship between eating disorders and cognitive behavioral therapy (CBT) was examined. No field study was conducted, only literature was evaluated. The aim of the study was to understand the extent to which CBT is effective in individuals with eating disorders. In this context, the role of CBT's structure based on thought and behavior change in treatment was discussed. When we look at the findings related to the study, we see that eating disorders are more common in women, are usually seen in adolescence and young adulthood, and CBT yields positive results both alone and when applied together with other methods. As a result, CBT is an effective method in the treatment of eating disorders. Early intervention and awareness studies are recommended.

Keywords: Eating disorder, cognitive behavioral therapy, review

GİRİŞ

Yeme bozuklukları kişilerin uygunsuz yeme hareketlerini, tutumlarını ve düşüncelerini içeren bir bozukluk şeklinde kabul edilmektedir. Çoğunlukla kadınlarda görülen yeme bozuklukları son senelerde özellikle ergenlik, genç yetişkinlik döneminde artış gösteren bir psikopatolojidir. Hastalığın temelinde genellikle beslenme tutumuyla ilgili işlevsiz düşünceler ve kilo almaya yönelik aşırı korku duygusu bulunmaktadır. Bu sebepler genellikle yeme bozukluğu tanısı alan kişilerin, yardım almasını, süreci kabullenmesini, destek alma isteğini ve destek aldıkları süre boyunca morallerini negatif şekilde aşağı çekmektedir (Şentürk, 2020). Yemek, hayatta kalmak için gerekli olan ve zevk veren bir eylemdir. İnsanda, bebeklikten okul çağına kadar hızla gelişen beslenme alışkanlıkları, ödül sistemi, homeostatik düzenlemeler, çocuğun yaşadığı sosyal ortam, motor duyuşsal ve duygusal yetenekleri, ebeveynlerin bakım verme tutumları, kültürel unsurlar gibi birçok faktörün etkileşimiyle oluşmaktadır. Beslenme alışkanlıkları, sağlıklı bir yaşam için önemli bir unsur olup, bu anlayış takıntı haline getirilirse ciddi bedensel ya/ya da ruhsal problemler ortaya çıkarabilmektedir (Erbay ve Seçkin, 2016). Yeme bozuklukları, bireyin sağlıklı beslenme alışkanlıklarını sürdürmemesine neden olan çeşitli psikolojik sorunları ifade eden genel bir kavramdır. Anoreksiya nervoza ve bulimiya nervoza, bu bozukluklar arasında en yaygın olarak görülenlerdir. Ayrıca, yiyecek değeri taşımayan yiyeceklerin tüketilmesi ile ortaya çıkan pika, tüketilen yiyeceğin tekrardan çiğnenmesi gibi davranışlarla ortaya çıkan ruminasyon bozukluğu, psikiyatrik hastalıklar altında yer alan yeme ile ilgili davranışsal problemlerdir (Toker ve Hocaoglu, 2009).

Etkin tedavilerin uygulanamayışı ve hastalığın kronikleşmesi tedavi motivasyonunun düşük oluşuyla ilişkili bir etken olarak öne çıkmaktadır. Transteorik Model yeme bozukluğu olan bireylerde tedaviye yönelik motivasyonlarını, danışanların tedaviye hazır olup olmadıkları bakımından incelemekte bununla beraber danışanın bulunduğu sürece uygun tedavi seçiminin gerekliliğini belirtmektedir. Bu nedenle, yeme bozukluklarının tedavi sürecinde depresif belirtiler, bireyin tedaviye yönelik istekliliği ve beden algısıyla ilgili sorunlar dikkate alınması gereken önemli başlıklar arasında yer almaktadır. Vücut imgesi hastalığı ve bedeninden hoşnut

olmama durumu, yeme bozukluklarında sıkça gözlemlenen bir belirti olup, aynı zamanda bu rahatsızlıkların tanı sürecinde dikkate alınan ölçütlerden biri olarak bulunmaktadır (Ergüney ve Sertel-Berk, 2012). Yeme bozukluğu vakalarında, kişinin kilo ve dış görünüşüne dair yapılan bilişsel analizlerde önemli problemler gözlemlenmektedir. Bu bilişsel zorluklar, bozuklukların semptomatik yapısını şekillendiren ana etmenlerdir. BDT'nin temel prensiplerinden biri, bilişsel değerlendirmelerdeki farklılıkları ele almaktır. Bu nedenle, BDT, yeme bozuklukları tedavisinde oldukça etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. BDT, bozukluğun ilk ortaya çıkışından sorumlu olan faktörlerden çok, mevcut aşamalarda devam eden etkilerle daha yoğun bir şekilde çalışmaktadır (Oğur ve Taşkale, 2022).

Yeme Bozukluğunun Tanımı

Yeme bozuklukları DSM-4-TR'ye göre üç ana grupta incelenmektedir. bulimiya nervoza, anoreksiya nervoza ve diğer türde tanımlanamayan yeme bozuklukları."DSM-5-TR'ye baktığımızda "Beslenme ve Yeme Bozuklukları" şeklinde içerik genişletilmiş olarak incelenmektedir. YB, kişinin yaşam değerini olumsuz yönde etkileyen, bununla beraber psikolojik, sosyal ve fizyolojik sorunları getiren yeme davranışları şeklinde söylenmektedir. Son senelerde dünya genelinde özellikle genç yetişkinlik ve ergenlik ile birlikte gelen sağlıklı olamayan yeme tutumları ile Yeme Bozukluklarının yükseldiği söylenmektedir (Şentürk, 2020). Yeme bozuklukları, vücut ağırlığı, dış görünüş ve beden algısına yönelik oluşmuş olumsuz fikirlerdir. Yeme davranışlarında devamlı ve şiddetli rahatsızlık ve bununla beraber rahatsız edici duygu ve fikirlerle ayırt edilen davranışsal durumlardır. Yeme bozuklukları psikolojik, fiziksel ve sosyal işlevi etkileyen çok ciddi durumlar olabilmektedir. Hem kadın hem erkek, dini inanç, cinsel yönelim, yaş, etnik köken, ırk, vücut şekli ve kilosundaki her insanda görülebilmektedir. Bununla birlikte çoğunlukla erken yetişkinlik ve ergenlik dönemlerinde başlamaktadır. Kadınlar arasında bazı yeme bozuklukları daha yaygın olarak ortaya çıkmaktadır (Tümen, 2023).

200

Yeme Bozuklukları toplumda %5 gibi oranla bulunan yaşam değerini olumsuz etkileyen, tedaviye dayanıklı ciddi bir hastalıktır. Tedavinin önemli bölümünün psikoterapi olması ile tedavisinde kanıta dayalı kılavuzların halen bulunmadığı konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Özyurt ve ark. 2017). Yeme bozuklukları, yeme alışkanlıklarının ciddi şekilde bozulduğu, giderek artan, ölüm riski taşıyan ve işlev kaybına yol açabilen sağlık problemlerindendir. Yeme bozuklukları çok eski bir geçmişe sahip olmasına rağmen, psikolojik etkenlere yönelik yapılan yeme bozukluğu araştırmaları son zamanlarda artış göstermiştir. Sağlıklı bir yaşam sürmek için beslenme alışkanlıklarına özen göstermek, takıntıya dönüşürse fiziksel veya psikolojik sorunlara yol açabilir. Yeme bozukluğu çoğunlukla ergenlik döneminde ortaya çıkar ve genç kadınlarda daha sık rastlanmaktadır. Ancak son yapılan araştırmalar, genç erkeklerde de bu durumun görülme oranının hızla arttığını göstermektedir (Alıcı, 2021).

Yeme Bozukluklarının Etiyolojisi

YB etiyojisinde tek bir sebep gösterilemez. Fakat farklı risk unsurları mevcuttur. Çocukluk çağı döneminde yaşanan bedensel ve cinsel istismarlar, ortada hastalığın bulunmadığı süreçte anksiyete ve duygu durum bozukluklarının gelişiminde etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin aşırı derecede müdahaleci ya da yetersiz düzeyde ilgi gösteren tutumları da bu durumun oluşumunda rol oynayan faktörler arasındadır (Yücel, 2009).

Biyolojik Faktörler

Yeme bozukluklarının nedenlerine dair yürütülen incelemelerde biyolojik faktörün etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yürütülen çalışmalar, bu bozukluğun tanısını alan bireylerin aile içindeki kişilerde de benzer rahatsızlıkların bulunma eğilimini taşıdığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar, BN ve AN teşhisi koyulan kişilerin genetik bağ olan aile çevresinde

bu rahatsızlıkların sıkça rastlandığına dair bilgiler bulunmaktadır (Şentürk, 2020). Son zamanlarda hastalığın kalıtsal özelliklerine dikkat çeken çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. İkizlerle yapılan araştırmalarda, AN ve BN için eş hastalanma oranının monozigot ikizlerde, dizigot ikizlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile araştırmaları, AN tanısı olan bireylerin birinci derece akrabalarında yeme bozukluğu oranlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek; YB bulunan bireylerin akrabalarında, hayatı boyunca bu bozukluğun görülme riskinin, bu riski taşımayanlara kıyasla neredeyse on kat daha yüksek olduğu söylenmektedir (Yücel, 2009).

Sosyal Faktörler

Batı toplumlarında yeme bozukluklarının bulunma oranı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Ancak bulumiya nervozanın kökeni Antik Yunan'a, anoreksiya nervozanın ise Orta Çağ dönemine kadar uzanmaktadır. Bu nedenle, kültürel faktörlerin bu hastalıkların ortaya çıkışında yalnız bir belirleyici olarak kabul edilmemektedir.. Bununla birlikte, gidişata katkıda bulundukları gerçeği inkâr edilemez bir durumdur. Ekonomik ve sosyal açıdan değerlendirildiğinde, yeme bozuklukları yüksek hastalık ve ölüm oranları, kısırlık, uzun süreli tedavi gereksinimi ve sağlık hizmetlerinden yoğun şekilde yararlanma gibi birçok alanda etkisini hissettirmektedir (Ergüney, 2012). Sosyo-kültürel açıdan bakıldığında ise, değişen ideal kadın imajı ve zayıflığın önemi bir olumlu özellik olarak vurgulanması gibi etkenler, genç kadınlarda hastalık oranlarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Kültürel değişimler, hastalığın gelişiminde önemli bir etken olarak değerlendirilse de, tek başlarına hastalığın ortaya çıkması için yeterli değildir. Dünya genelinde ve hemen her kültürde, zaman zaman tanı kriterlerinde küçük farklılıklar olsa da bu hastalık görülebilmektedir. Sosyo-kültürel faktörlerin göz önünde bulundurulması, özellikle gençler arasında hastalığın yayılmasını engellemek açısından büyük önem arz etmektedir (Yücel, 2009).

Psikolojik Faktörler

Psikolojik risk etmenleri içinde bedeninden hoşnut olmama, az seviyede öz saygı, geçmişte yaşanan ruhsal yaralanmalar, istismar, sosyal çevreden gelen fiziksel özellikleriyle alakalı alay edilme, yetersiz başa çıkma stratejileri ve kusursuzluk yer almaktadır. Fizikinden hoşnut olmama durumu fazlaştıkça memnuniyetsizliği arttıkça, zayıflama arayışlarına yönelme de artar ve bu durum yeme bozukluğunun gelişimi açısından bir risk faktörü oluşturmaktadır. Yeme bozukluklarıyla ilgili araştırmalarda, ailesel faktörler özellikle öne çıkan bir diğer konu arasında bulunmaktadır. Yeme bozukluğu olan bireylerin ailelerinde duygusal mesafelilik, düşmanlık, aşırı koruyuculuk, mükemmeliyetçilik, kontrolcülük, reddedici ve soğuk tutumlar öne çıkmaktadır (Ergüney, 2012).

Yeme Bozukluklarında Epidemiyoloji

Yeme bozuklukları genellikle ergenlik çağında ortaya çıkar, orta yaşta başlaması ise nadiren görülmektedir. Anoreksiya nervozanın yaşam boyu yaygınlığı %1 iken bulimia nervozanın görülme oranı %1 ile %4,2 arasında değişmektedir. Ayrıca, yeme bozukluğu olan bireylerin %90-95'ini kadınlar oluşturmaktadır. Erkeklerde YB bulunma sıklığı, kadınlara kıyasla yaklaşık 1/10 oranındadır. Türkiye de klinik alanında gerçekleştirilen geniş çaplı epidemiyolojik çalışmalar henüz bulunmamakla birlikte, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda yeme bozukluklarının prevalansının %0,5 ile %2.20 arasında değiştiği görülmüştür. Bununla beraber BN %2.52 ve AN %0,2 oranında görülmektedir. (Ergüney ve Sertel-Berk, 2012).

Detaylı tanı yöntemlerini ve bireylerle yüz yüze görüşmelerin kullanıldığı çalışmalardan bulunan veriler, bulimia nervozanın hayat boyunca bulunma oranının kadınlarda %1 ile %2,8 aralığında bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bozukluk düzeyine erişmemiş eşik altı

hastalar da dahil edildiğinde, bu rakamlar 2 ila 5 kat artabilir. Başlangıç yaşı ise anoreksiya nervozaya kıyasla daha geçtir (Yücel, 2009).

Yeme Bozukluklarının Belirtileri

Yeme bozukluğu semptomları farklı sistemlerde çeşitli etkiler gösterebilmektedir. Genel belirtiler arasında belirgin vücut ağırlık kaybı veya kilo alımındaki değişimler bulunmaktadır. Özellikle çocuk ve ergenlerde kilo kaybı ve gelişim geriliği görülmektedir. Buna ek olarak hipotermi, soğuk intoleransı ve yorgunluk gibi semptomlar da ortaya çıkmaktadır. Ağız dış ve boğaz sistemiyle ilgili belirtiler arasında oral travma ve laserasyonlar yer alırken, dental erozyon veya çürükler de sık görülmektedir. Gastrointestinal sistemde ise epigastrik hassasiyet ve karın ağrısı gibi şikayetler görülmektedir. Dermatolojik sistemle baktığımızda ise belirtileri arasında saç dökülmesi, sarımsı cilt, deri dokusunda iyileşmede gecikme, kendine zarar verme belirtileri görülmektedir (Güney ve Ersoy, 2020). Beden algısındaki bozukluk ve kilo alma korkusu, bu hasta grubu için ayırt edici özelliklerdendir. Beden algısındaki bozulma ve yaşamı risk oluşturan durumları incelemedeki yetersizlik, bazen gerçeklik sınırlarını zorlayarak sağlıklı düşünme hatalarına ve patolojik inkara yol açmaktadır. Bu nedenle danışanları tedavi sürecine dahil etmek zor olabilmektedir. Yemekle ilişkileri ciddi şekilde bozulma göstermiştir. Ve genellikle yalnız yemeyi tercih etmektedirler (Yücel, 2009).

Yeme bozukluklarının genel psikopatolojik tablosunda depresyon ve anksiyete belirtileri, obsesif özellikler, dikkat ve konsantrasyon sorunları ile sosyal işlevsellikte bozulma öne çıkmaktadır. Anoreksiya nervozanın klinik tablosunda beden algısındaki bozulma öne çıkmaktadır. Yaş ve boylarına göre beklenenden çok daha zayıf olmalarına rağmen, kendilerini aşırı kilolu hissederler ve şişmanlamaktan büyük bir korku duymaktadırlar. Hastalarda yeme düzeni bozulmuştur. Uzun süre aç kalma, yemeği yavaş yeme, öğün atlama, bazı yiyeceklerden kaçınma, çiğneyip tükürme ve yemek hazırlama ile yeme sırasında belirli düzen uygulama gibi davranışları sıkça sergilemektedirler (Ergüney ve Sertel-Berk, 2012).

202

Yeme Bozukluklarının Kuramsal Temellerle Açıklanması

Psikanalitik Yaklaşım

Bebeklik döneminin başlarında, beslenme bebeğin zihinsel dünyasında önemli bir alan tutmaktadır. Bebekler, acıkmasına neden olan bedensel rahatsızlıktan emzirilerek kurtulduklarında ilk rahatlama hissini yaşamaktadırlar. Meyer ve Weinroth, yeme bozukluklarının oluşumunda ödipal öncesi problemlere ve erken dönemde yaşanan beslenme sorunlarının etkisine dikkat çekmektedir. Anna Freud çocukluk dönemi çatışmalarının yeme bozukluklarının gelişiminde rol oynadığını öne sürmektedir. Ona göre, fazla yeme ile yemek yemeyi kabul etmeme arasındaki dalgalanmalar, çocuğun anneye yönelik çelişkili duygularının belirgin bir yansımasıdır. Annenin çocuğunun ihtiyaçlarını algılayışı ve bunlara verdiği tepkiler arasındaki uyumsuzluk, yeme bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Dönmez, 2022).

Davranışçı Kuram

Bilişsel Davranışçı yaklaşımlar, kilo, beden yapısı ve formu hakkındaki işlevsiz düşünce sisteminin, yeme bozukluğu belirtilerinin ortaya çıkmasında ve devam etmesinde rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca, kilo kontrolü veya telafi edici yöntemlerin hastalığı güçlendirerek devam ettirdiğini öne sürmektedir. Güncellenmiş bilişsel davranışçı yaklaşım, yeme bozukluklarını transdiagnostik bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. ayrıca AN, BN ve TYB' de benzer bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır (Ergüney- Okumuş ve Deveci, 2019).

Nesne İlişkileri Kuramı

Nesne ilişkileri teorisinde anne ve bebek arasındaki ilişki önemli bir konumda yer almaktadır. Bebek, annesiyle kurduğu ilk bağı beslenme aracılığıyla, yani meme yoluyla oluşturmaktadır. Bebek, ilk nesneyle kurduğu güvenli, sevgi dolu ve istikrarlı bir ilişki sayesinde olumlu nesne imgelerini içselleştirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca bu durum bireyin ilerleyen dönemlerde kuracağı ilişkiler üzerinde de etkili olabilmektedir. Ainsworth bağlanma stillerini kaygılı-kararsız, güvenli ve kaçınan-dirençli olarak tanımlamıştır. Bebekte güvenli bağlanmanın oluşabilmesi için, ilk bağlanma figürü olan annenin güvenilir olması ve bebeğin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı şekilde karşılık vermesi gerekmektedir (Faraji ve Yıldırım-Ekmekci, 2024).

Yeme Bozukluklarının DSM 5 Sınıflandırması ve Tarihçesi

Yeme bozuklukları, DSM' e ilk olarak 1980 senesinde dahil edilmiş ve ergenlik ya da çocukluk döneminde ortaya çıkan bozuklukların bir alt sınıfı olarak ele alınmıştır. Zamanın geçmesiyle inceliğin zarafetle eş tutulması, gıda alımına ilginin artışı ve estetik kaygıların artmasıyla yeme bozuklukları daha belirgin hale gelmiş ve modern dönemde yaygınlaşan hastalıklar arasında yer almıştır (Balçık, 2022). DSM I'de yeme bozuklukları ayrı bir tanı olarak bulunmamaktadır. Ancak "Psychophysiologic Gastrointestinal Reaction" (Psikofizyolojik Gastrointestinal Reaksiyon) başlığı altında psikolojik kökenli yeme problemleri olarak incelenmiştir. Bu kategori psikolojik etmenler ve stresin mide ve bağırsak sistemi üzerindeki etkilerini kapsamaktadır (APA, 1952). Anoreksiya Nervozanın geçmişi 1500'li yıllara dayanmaktadır. Orta çağlarda kadınların kendilerini geri dönüşümsüz açlık durumlarına bıraktıkları söylenmektedir. Bulumiya ise kelime anlamı olarak 'limos' ve 'bous' kelimelerinden türemiştir. 'bous' öküz 'limos' ise açlık anlamına gelmektedir. Yani öküzü yiyebilecek kadar açlık anlamı doğurmaktadır (Vardal, 2015). 1968 yılında yayınlanmış olan DSM II'de YB hala bağımsız bir kategori olarak yer almamaktadır. Ancak Anoreksiya Nervoz, "Özel Belirtili Nevrozlar" başlığı altında tanımlandı. AN ile çok fazla kilo kaybı ve iştahsızlık karakterize edildi. Bulumiya ise DSM II'de ayrı bir tanı olarak bulunmamaktadır ve çoğunlukla obsesif-kompulsif bozukluk ya da depresyon kapsamında incelenmektedir (APA, 1968). 1980 yılında alandaki çalışmalar sonucunda DSM III'te Yeme Bozuklukları ilk kez bağımsız bir tanı kategorisi olarak yer almıştır. Ve Anoreksiya Nervoz ile Bulumiya farklı bozukluklar olarak tanımlanmıştır (APA, 1980). DSM IV'te Anoreksiya Nervoz ve Bulumiya Nervoz yeme bozuklukları grubu altında incelenmiş ve yeni kategori olan "Başka Türü Adlandırılmayan Yeme Bozuklukları" eklenmiştir (APA, 1994). Yeme Bozukluklarının DSM V'teki tanı ölçütleri aşağıda verilmektedir (Köroğlu, 2013).

Anoreksiya Nervoz Tanı Kriterleri

- İhtiyaçları doğrultusunda enerjisini azaltma durumu insanın gelişimsel olarak izlediği yol, yaşı, cinsiyeti ve beden sağlığı açısından gözle görülür bir şekilde düşük bir vücut ağırlığının olmasına yol açar. Belirgin bir şekilde düşük vücut ağırlığı, olağan en düşüğün altında veya gençler ve çocuklar için beklenen en düşüğün altında olarak ifade edilir.
- Şişmanlamaktan veya kilo almaktan çok korkma veya belirgin bir şekilde düşük vücut kilosuna sahip olmasına rağmen kilo almayı zorlaştıran devamlı davranışlar gösterme.
- Bireyin vücut kilosunu veya şeklini nasıl idrak ettiğiyle alakalı bir bozukluk vardır, birey kendini algılayarak vücut ağırlığına ve şekline gereğinden fazla anlam atfeder veya o esnadaki düşük beden kilosunun değerini çoğunlukla idrak edemez.

Alt Sınıfları

Kısıtlayıcı Tip: Son üç aylık dönemde, yineleyen aşırı yeme ya da kusma (örneğin

aksatif kullanımı, kendini kusturma, yanlış ilaç kullanımı veya idrar söktürücülerin aşırı kullanımı) dönemleri olmuştur.

Tam remisyona ulaşmamış: Anoreksiya nervoza bakımından tanı kriterleri bundan önce tamamen karşılanmışken, A kriteri (az vücut ağırlığı) uzun zaman boyunca sağlanmamaktadır, fakat ya B kriteri (şişmanlamaktan veya kilo alımından çok şüphe duyma veya kilo almayı yavaşlatan davranışlarda bulunma) veya C kriteri (beden kilosu ve şekliyle alakalı bozulmuş benlik algısı) tekrardan karşılanmaktadır.

Aşırı Yeme ve Telafi Davranışlı Tip: Bireyin son üç aylık dönemde, tekrar eden aşırı yeme ya da kusma (örneğin işi, kusma davranışını bilinçli olarak gerçekleştirmiş ve bazı ilaçları (örneğin bağırsak çalıştırıcılar, idrar söktürücüler ya da lavman) uygun olmayan şekilde kullanmıştır..

Tam İyileşme Durumu: Bireyin geçmişte anoreksiya nervoza tanı ölçütlerini karşılamasının ardından, uzun bir süredir bu belirtilerin hiçbirinin görülmemesiyle tanımlanır.

Bulumiya Nervoza Tanı Kriterleri

A. Tekrarlayan aşırı yeme dönemleri. Bir aşırı yeme dönemi, aşağıdaki her iki ölçütle de tanımlanır.

1. Kısa bir zaman diliminde (örneğin iki saat içinde), çoğu bireyin aynı koşullarda yiyebileceğinden belirgin biçimde daha fazla miktarda yiyecek tüketilmesidir.
2. Bu dönem esnasında yemek yemeye alakalı kontrolün olmadığı duyumunun var olması (örneğin kişinin ne denli yediğini kontrol edemediği duygusu ya da yemek yemeyi durduramadığı duygusu).

B. Kilo almayı önlemek için, kendi kendini kusturma, idrar söktürücü ilaçları, iç sürdüren ilaçları ya da diğer ilaçların amacı dışında kullanımı, aşırı fiziksel egzersiz yapma ya da çok az besin alımı gibi tekrarlayan uygun olmayan ve sağlıksız telafi yöntemlerinin görülmesi.

C. Bu aşırı yeme davranışları ve sağlıksız telafi onarıcı davranışlar, ortalama 3 aylık bir süre zarfında en az haftada bir kez ortaya çıkmıştır.

D. Benlik algısı, beden şekli ve kilosundan gereksiz bir şekilde rahatsızlık duyar.

E. Bu hastalık sadece anoreksiya nervoza dönemleri esnasında görülmemektedir.

Hastalığın şiddeti görülme sıklığına göre değişmektedir.

Hafif düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 1-3 kez görülür.

İkincil düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 4-7 kez görülür.

Yoğun: hastalık haftalık yaklaşık 8-13 kez görülür.

Fazla düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 14 ya da daha fazla sayıda görülür.

Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu

A. Tekrarlayıcı tıkınırcasına yeme dönemleri. Bir tıkınırcasına yeme dönemi, aşağıdaki her iki ölçütle de tanımlanır.

1. Benzer durumlarda, benzer sürede, çoğu insanın tüketebileceğinden açıkça daha çok tüketeceği, farklı bir zaman süresinde (örneğin herhangi iki saatlik sürede) yeme.
2. Bu dönem esnasında yemek yemeye alakalı kontrolün olmadığı duyumunun olması (örneğin bireyin ne denli yediğini kontrol edemediği duygusu ya da yemek yemeyi durduramadığı duygusu).

B. Tıkınırcasına yeme ataklarına aşağıda bulunanlardan en az üçü gözlemlenir.

1. Normalden hızlı yeme.
2. Sıkıntı yaratacak derecede doygunluk hissedene kadar yeme.
3. Fiziksel açlık hissetmiyorken aşırı miktarda yeme.
4. Ne denli yediğinden utandığı için yalnız başına yeme.
5. Ardından, bireyde kendine karşı olumsuz bir tutum geliştirme, derin bir umutsuzluk hissi yaşama veya aşırı suçluluk duyguları.
6. Aşırı yemeyle alakalı belirgin bir rahatsızlık hissedilir.
7. Bu aşırı yeme davranışlarının yaklaşık 3 aylık bir süre zarfında en az haftada bir kez gerçekleşmiştir.
8. BN' de olan tekrarlayan sağlıksız telafi davranışlar TY' ye de gözlemlenmez ve TY sadece BN ya da AN' nin belirtileri arasında görülmemektedir.

Hastalığın şiddeti hastalığın görülme sıklığına göre değişmektedir.

Hafif düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 1-3 kez görülür.

İkincil düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 4-7 kez görülür.

Yoğun: hastalık haftalık yaklaşık 8-13 kez görülür.

Fazla düzeyde: hastalık haftalık yaklaşık 14 ya da daha fazla sayıda görülür.

Pika Tanı Kriterleri

- A. Bir ay süresince, sürekli olarak, besin olarak kabul edilmeyen, besleyici özelliği olmayan maddeleri tüketme.
- B. Besin özelliği taşımayan, gıda olarak sınıflandırılmayan maddeleri tüketme davranışı, kişinin gelişimsel özellikleriyle örtüşmemektedir.
- C. Bu yeme davranışı, kültürel bir temele dayanmayan ya da toplum tarafından normal kabul edilebilecek bir uygulama değildir.
- D. Bu yeme davranışı, farklı bir ruhsal bozukluğa dayalı meydana geliyorsa (örneğin şizofreni, anlık yeti yitimi, otizm) ayrıca klinik değerlendirmenin yapılmasını gerektirecek kadar ciddidir.

205

Geri Çıkarma (Geviş Getirme) Bozukluğu

- A. En az bir ay boyunca sürekli olarak tükettiği yiyeceği geri çıkarma. Çıkarılan yiyecek tekrar yutulabilir, tekrar çiğnenebilir veya tekrar dışarı atılabilir.
- B. Sık sık yiyecek geri çıkarma, bir mide-bağırsak hastalığına veya başka bir sağlık sorununa (örneğin reflü, pilor stenozu, gastroözefageal) bağlı değildir.
- C. Bu bozukluk, BN, AN, TYB veya kaçınan/kısıtlı yiyecek alımı bozukluğu gibi durumların seyri sırasında görülmez.
- D. Bu belirtiler, farklı olarak ruhsal hastalığa dayalı ortaya çıkıyorsa (örneğin anlıksal yeti yitimi veya farklı bir nörogelişimsel bozukluk) ekstra klinik değerlendirmenin yapılmasını gerekli hale getirecek kadar ciddidir.

Kaçınan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu

- A. Aşağıda bulunanlardan en az birinin bulunduğu sağlıklı beslenme veya enerji gereğinin

devamlı sağlanamamasıyla kendini öne çıkaran bir beslenme veya yeme bozukluğu (örneğin yemeklere veya yemeye karşı açıkça ilgide bulunmama; yemeklerin duyuşsal özelliklerinden kaçınma, yemek yemenin mide bulandırıcı sonuçlarıyla alakalı şekilde endişe duyma).

1. Gözle görülür bir kilo düşüşü (veya çocuklarda olması gereken kilo olmaması veya gelişmenin durması).
2. Açık bir beslenme yetersizliği.
3. Tüp yardımı ile beslenmeye veya ağız yoluyla yiyecek takviyelerine zorunlu hale gelme.
4. Zihinsel ve sosyal işlevlerde açık bir şekilde azalması.

- B. Bu bozukluk, kültürel olarak kabul edilen bir uygulama ya da yiyeceklerin ulaşılabilir olmaması ile daha iyi belirtilemez.
- C. Bu yeme bozukluğu, aynı zamanlı bir sağlık sorununa bağlı olamaz veya farklı bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz. Bu yeme bozukluğu, farklı bir durum veya bozukluk kapsamında meydana gelirse; söz konusu durum veya bozukluğun yol açabileceği durumdan daha yoğun olur ve ayrı olarak klinik tarafatan incelenmeye ihtiyaç duyulur.

Tanımlanmış Diğer Beslenme ve Yeme Bozuklukları

Bu kategori, fark edilir düzeyde rahatsızlığa veya sosyal, işle alakalı veya diğer önemli işlevsellik konularında bozulmaya neden olan gıda tüketimine yönelik bozukluğun semptomlarının ağır bastığı, ancak bu semptomların herhangi bir beslenme ve yeme bozukluğu tanısını tam olarak karşılamadığı durumlar için kullanılır. Tanımlanmamış diğer bir beslenme ve yeme bozukluğu kategorisi, beslenme ve yeme bozukluklarından herhangi birinin tanı ölçütlerini tam olarak karşılamama nedeninin klinisyenler tarafından açıklanmak istendiği durumlarda kullanılır. ‘tanımlanmış diğer bir beslenme ve yeme bozukluğu’ ifadesinin ardından, belirli bir sebep açıklanmak istendiği durumlarda özel neden belirtilir (örneğin ‘düşük sıklıkta bulumiya nervoza’) (Koroğlu, 2013).

1. Tipik olmayan anoreksiya nervoza: Bu tanıyı alan bireylerde, kayda değer kilo azalması azalması gözlemlenmekle birlikte, beden ağırlığı normal sınırlar içinde ya da üzerinde olsa da anoreksiya nervozaya özgü tanı ölçütlerini tamamı mevcuttur.
2. Bulumiya nervoza (kısa süreli ve/veya seyrek ortaya çıkan): Bu tanıyı alan bireylerde, aşırı miktarda yiyecek tüketimi ve sağlıksız dengeleme yöntemleri yaklaşık olarak kişide haftada bir kereden az görülür ya/ya da üç aylık süreden daha uzun sürmez. Bunun yanı sıra, birey BN’nin kalan tüm tanı ölçütlerini karşılamaktadır.
3. Tıkınırcasına yeme bozukluğu (kısa süreli ya/ya da seyrek ortaya çıkan): Tıkınırcasına yeme davranışının yaklaşık olarak haftada bir kereden daha az görülmesi ya/ya da üç aylık süreden daha kısa sürmesi dışında, tıkınırcasına yeme bozukluğunun bütün tanı ölçütlerini karşılamaktadır.
4. Çıkarma bozukluğu: Beden şeklini ya da ağırlığını değiştirmek amacıyla aşırı yeme olmaksızın tekrar eden çıkarma hareketi (örneğin kendi kendini kusturma veya idrar söktürücü ilaçların, iç sürdüren ilaçların veya başka ilaçların uygunsuz yere kullanımı).
5. Gece yeme bozukluğu: uykudan uyanıp yemek yeme veya akşam yemeğinden sonra sık miktarda yemek yeme ile karakterize olan, tekrar eden gece yeme atakları. Yemek yeme farkındalığı vardır ve yeme anı hatırlanır. Gece yeme davranışı, bireyin uyku düzenindeki farklılıklar ya da yerel kültürel normlar gibi dışsal etkenlerle açıklanması bu durumu yeterince anlamlı kılmaz.

Tanımlanmamış Diğer Beslenme ve Yeme Bozuklukları

Bu kategori, yeme ve beslenme ile ilişkili belirtilerin ön planda olduğu; ancak mevcut bozukluklardan hiçbirinin tanı ölçütlerini bütünüyle karşılamadığı, buna rağmen kişide klinik açıdan belirgin bir rahatsızlık ya da sosyal, mesleki ve diğer işlevsel alanlarda bozulma yaratan durumları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Tanımlanmamış diğer beslenme ve yeme bozukluğu kategorisi, belirli bir beslenme ve yeme bozukluğunun tanı kriterlerini tam olarak karşılamama sebebinin klinisyen tarafından belirtilmek istenmediği ya da daha spesifik bir tanı koymak için yeterli bilginin bulunmadığı durumlarda kullanılır (Köroğlu, 2013).

Yeme Bozukluklarının Tedavisi

Beslenme ve yeme bozukluğu tanısı alan hastaları tedavi etmek oldukça zorlayıcıdır. hangi tedavi yönteminin yararlı olacağını kararlaştırmak basit değildir ve bunun nedenleri genellikle araştırmaların yeterli düzeyde olmamasına, hastaların tedaviye ihtiyaç duyup yönelme oranlarının düşük olmasına ve tedaviyi sürdürme konusunda tereddüt yaşamalarına bağlanmaktadır (Şentürk, 2020). Tedavi psikolojik ve sosyal açıdan değerlendirilen bir ekip çalışması gerektirmektedir. Değerlendirmede kişinin hastanede yatarak mı ya da ayakta mı tedavi edileceği belirlenmelidir. Hastaların tedavi sonuçlarının değişmesiyle birlikte AN' de ölüm oranı yüksektir. BN gidişatının, AN' ye göre daha iyi olduğu belirtilmektedir (Gönenir Erbay ve Seçkin, 2016). Hayati risk söz konusu olduğunda, zorunlu tedavi ve hastaneye yatış göz önünde bulundurulmalıdır. AN' li hastalarda hafif ilerleyenler ayakta tedavi edilebilirken çoğu hastanın uzun süreli yataklı serviste izlenmesi gerekmektedir. Kişinin ayakta tedavisi devam ederken kilo kaybına devam etmesi, aile ortamının kişiyi önemli ölçüde olumsuz etkilemesi, başka şehirde ikamet etmesi ve eşlik eden hastalıkların varlığı olması durumlarında hastaneye yatışını zorunlu kılan durumlardandır (Yücel, 2009). Yeme bozukluğu olan hastaların tedavisi, sürekli iletişim ve görüşme halinde olması gereken birinci basamak hekimi, diyetisyen ve ruh sağlığı uzmanından oluşan çok disiplinli bir ekibi içermelidir. Birinci basamak hekiminin görevi, tıbbi komplikasyonları kontrol etmek, tedavi sürecini yönlendirmek ve hastanın hastanede yatış gereksinimini değerlendirmeye destek olmaktır. Hasta diğer uzmanlarla görüşmek istemiyorsa birinci basamak hekimini tedavi olmasına yardımcı olmak için kilo, beslenme alımı ve fiziksel durumunu kontrol etmektedir (Alıcı, 2021). Yeme bozukluklarının tedavisinde ilaçların etkinliğine dair yapılan araştırmalar henüz kısıtlıdır ve psikoterapilere ilaveten etkili olduğu kanıtlanmaktadır. Anoreksiya nervoza hastalarında, ilaç tedavisi dışında başka tedaviler başlanmadığı zamanlarda, kişilerin ilaçlarını reddetmesi sıkça görülmektedir. Yapılan çalışmalar AN tedavisinde özellikle ergenlerle çalışıldığı zaman an fazla aile terapisinin, TYB ve BN tedavilerinde ise Bilişsel Davranışçı Terapinin etkili olduğunu söylemektedir (Şentürk, 2020).

BDT Tanımı

Bilişsel terapi ve davranışçı terapi yaklaşımları 1980' li yıllarda birleşerek bilişsel davranışçı terapi ismini almıştır. Bundan dolayı terapi, probleme neden olduğu düşünülen bilişleri değiştirmeye yönelik bilişsel tekniklerin yanı sıra, doğrudan davranış değişimine dikkatini veren davranışçı teknikleri de kapsamaktadır. Terapinin bilişsel ve davranışçı bileşenleri artık ayrılmaz bir bütün olarak görülse de yalnızca bilişsel ya da yalnızca davranışçı teknikleri uygulayan terapiler de bilişsel davranışçı terapiler kategorisinde değerlendirilmektedir (Sütcü, 2015). Bilişsel davranışçı terapi, düşüncelerimizin duygularımızı ve eylemlerimizi etkilediği ilkesine dayanan sistemli bir terapi yaklaşımıdır. Ayrıca insan davranışlarını ve psikolojik rahatsızlıkları bilişsel ve davranışsal teori doğrultusunda yorumlamayı hedefler. Ve işlevsiz ve katı kuralların fark edilerek değiştirilmesi veya daha esnek hale getirilmesini de amaçlar (Özcan ve Çelik, 2017). Bilişsel yaklaşıma göre, kişilerin eylemleri ve hisleri, durumu nasıl

değerlendirdiklerine bağlı olarak şekillenmektedir. Diğer bir deyişle, kişiyi etkileyen yaşanan olaylar değil, o olaylara atfedilen anlamlar duygulara yön vermektedir. Genellikle, yaşanan olaylara verilen bu düşünceler ve anlamlar, çok hızlı bir biçimde ve otomatik olarak meydana çıkmaktadır ve genellikle bazı yanlışlıklar bulunmaktadır. Bilişsel teorilerde buna ‘bilişsel çarpıtmalar’ denmektedir. Ayrıca psikiyatrik rahatsızlıkların da çoğunun bu çarpıklıklarla tanımlandığı kabul edilmektedir (Şentürk, 2020).

BDT Tarihçesi

1980’lerde başlayan bilişsel davranışçı terapi hareketi, psikoterapi alanına en etkili şekilde entegre edilen yöntemlerdendir. Özellikle İngiltere kökenli kuramcılarının derin bir davranışçı geçmişe sahip olmalarının getirdiği etkiyle, belki de psikoterapi geçmişinde ilk defa görülen başarıya ulaşılmış, davranışçılıkla bilişsel kuramın birleşmesi ve ‘bilişsel davranışçı terapisi’ ismiyle tek çatı altında toplanması 1980’li yıllarda gerçekleşmiştir. İlk zamanlarda depresyonu tedavi etmekle sınırlı olan bu kuram daha sonrasında sosyal fobi, panik bozukluk, yaygın kaygı bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluğu gibi kaygı bozukluklarına yönelmiş, ardından yeme bozuklukları, kişilik bozuklukları, somatoform bozukluklarla ilgili 1980’li yılların sonuna doğru psikopatoloji ve tedavi odaklı kuramsal araştırmalar yapılmıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). 1960 yıllarında ise Davranışçılık, psikoanalize alternatif bir teori olarak ortaya çıkmıştır. İkiciliğe (beden-zihin ayrımı) karşı olan davranışçılık, bu iki kavramın birbirinden ayıramaz olduğunu savunur ve zihinsel içerikten ziyade davranış ön planda tutmaktadır. Davranışçılığın temeli, Pavlov’un klasik koşullanmayı bulmasıyla oluşur ve Thorndike ile başlayıp Skinner’in “edimsel koşullanma ve pekiştirme” teorisiyle ilerlemektedir (Özcan ve Çelik, 2017). Salkovskis (1996)’ a göre teknik uygulamalardaki çeşitliliği ve psikoterapinin ilişkiye dayalı yönünü de göz ardı etmeyen bilişsel terapi, yeniliğe ve gelişime açık bir yapıya sahiptir. Bilişsel terapisinin kurucusu Beck’in deneysel veriler ve yeni gelişmeler konusundaki duyarlılığı, çoğu kuramda görülen donma ve katılaşma durumlarının önüne geçmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012).

208

Yeme Bozukluklarında BDT Tedavisi

Bilişsel davranışçı terapi, duygu ve düşünce sağlığını geliştirmeyi hedefleyen bir psikoterapi yöntemidir. Anoreksiya nervozalı hastaların kilosu ve beden şekli hakkında çarpıtılmış düşüncelere sahip olmaları ve aşırı zayıflığa büyük önem vermeleri nedeniyle bu terapisinin AN’ li ergenlerin tedavisinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca BDT, davranışsal deneyler, problem çözme ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri aracılığıyla çarpıtılmış düşünceleri ve davranışları ele alarak yeme alışkanlıklarını düzenlemeyi amaçlamaktadır (Şimşek, 2022). Tıkınırcasına yeme bozukluğunun tedavisinde de en etkili yöntem bilişsel davranışçı terapidir. BDT, tedavi sürecinde hastalarla iş birliği yaparak temellerinde yatan inançları ve işlevsel olmayan otomatik düşünceleri değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ve ruhsal hastalıklara neden olan çarpıtılmış düşünceleri belirleyip değiştirmeyi, önceki davranışları dönüştürmeyi ve çevreyle yeni ilişkiler geliştirmeyi hedeflemektedir (Turan vd., 2015). Kişinin kilo vermesine ya da verdiği kiloyu korumasına engel olan düşünceler, davranışlar ve duygular belirlenmektedir. Bilişsel yapısını şekillendiren, temel ve ara inançlar, otomatik düşünceler ortaya çıkarılmaktadır. Bireyin uyum sağlamasını engelleyen ve işlevsiz bilişlerin, sağlıklı olanlarla ve işlevsel olanlarla değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Özdamar-Ünal, 2018). Yeme bozukluğu hastalarında etkili bir yöntem olan bilişsel davranışçı terapi, yetişkinlerle iş birliği içinde olup işlevsiz otomatik düşüncelerin ve temel inançların incelenmesi amaçlanmaktadır. Ve bunlarla birlikte çevreyle yeni ilişkiler içinde olma, davranışlarda meydana gelen farklılıklar ve fikirlerin değişmesi beklenmektedir. BDT yeme bozukluğu hastalarını tedavi ederken, özgüven eksikliği ve dış görünüşü hakkında değiştiremediği fikirleri hedef almaktadır (Özyurt vd., 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, derleme yöntemi ile yeme bozukluğu tanısı alan bireylerde Bilişsel Davranışçı Terapinin kullanılması hakkında alan yazın taraması ile inceleme yapmaktır.

Sınırlılıklar

Araştırmada 2000'den 2025 yılına kadar Google Akademik veri tabanında Türkçe ve İngilizce yayımlanmış ilgili anahtar kelimelerle, özete ve tam metne ulaşılabilen araştırma, derleme makaleleri ve ilgili kitaplar değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Derleme, farklı kaynaklardan alınan bilgilerin bir araya getirilerek düzenlenmesiyle oluşturulan bir çalışmadır.

Literatür Araştırması

Yeme Bozuklukları ve Bilişsel Davranışçı Terapi konulu çalışma için literatürde yer alan Google Akademik, Yök Tez Merkezi, Dergi Park, kitaplar ve çeşitli üniversite tabanları baz alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma yaparken tercih edilen veri tabanlarında, “yeme bozuklukları”, “bulumiya nervoza”, “anoreksiya nervoza”, “tıkınırcasına yeme bozukluğu”, “kısıtlı yiyecek alımı bozukluğu”, “Cognitive behavioral therapy in the treatment of eating disordersanahtar” kelimeleri kullanarak Yeme Bozukluğu alanında yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışma Yeme Bozukluğu alanındaki içerik analizi çalışmalarının sıklıkla günümüzde daha sık araştırmalarda konu başlığı olarak yer edinmesi dolayısıyla pek çok çalışmaya ulaşılmıştır.

Bulgular

Yeme bozukluğu tanısı alan bireylerin tedavilerinde Bilişsel Davranışçı Terapi yalnız uygulandığında ya da diğer terapi yöntemleriyle birlikte uygulandığında da diğerlerine göre daha etkili sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Aşağıdaki çalışmalar bunu destekler niteliktedir.

Yapılan bir çalışmada 200 bulumiya nervoza hastası, 5 ay boyunca KT (Kişilerarası Terapi) ya da BDT tedavileri için rastgele seçilerek bir yıl boyunca izlemeleri yapılmıştır. Tedavi sonucunda kişilerin iyileşme sürecine baktığımızda istifra, tıkınırcasına yeme ve diyet denetimlerinin giderek azalmasında bilişsel davranışçı terapinin, kişilerarası terapiye göre daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Ağras, 2000). Yapılan başka bir çalışmada ise, hastaneye yatış sonrası, anoreksiya nervoza tanısı alan 33 hasta rastgele olarak bir yıl sürecek ayakta bilişsel davranışçı terapisi ya da beslenme danışmanlığı gruplarına ayrılarak tedavi sürecine dahil olmuşlardır. Beslenme danışmanlığı alan hastalar, bilişsel davranış terapisi görenlerle karşılaştırıldığında, belirgin şekilde daha erken ve daha yüksek oranda nüks yaşandı. Oran olarak baktığımızda %22'ye karşı %53 şeklindedir. Tedavideki nüks, hastanın aldığı tedaviyi bırakması ve başarısızlık oranlarının katılmasıyla beraber değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı terapisi alan kişilerde %22, beslenme danışmanlığı alan kişilerde ise %73 olarak sonuçlandırılmıştır. Sonuç olarak bilişsel davranışçı terapi iyi sonuç vermede ve tekrarlamayı önlemede beslenme danışmanlığından önemli derece daha etkilidir (Pike vd., 2003). Bir olgu sunumu çalışmasında da, 38 yaşında kadın hasta uzun süredir yaşadığı yeme ataklarından sebeple kilo alıp verdiğini, yaşadığı sinir duygusuyla birlikte gelen bilinçsizce yeme ve daha sonrasında mutsuz olma şikayetleri olduğunu belirtmiştir. Bilişsel davranışçı terapi uygulanmıştır. Terapi sürecinde, danışanın yeme ataklarında ve buna bağlı olumsuz duygularında anlamlı iyileşmeler gözlemlenmiştir (Bağrıaçık ve Karaaziz, 2025). Bununla

beraber başka bir olgu sunumunda, 27 yaşındaki bir erkek danışanın beslenme ve iştahla ilişkin kaygıları üzerine BDT uygulanmıştır ve 7 seanslık çevrimiçi terapi sonucunda danışanın kaygı düzeyinde ve iştahsızlık deneyimlerinde azalma gözlemlenmiştir (Akkaya ve Yılmaz, 2022). Yeme bozukluklarının görülme oranına cinsiyet açısından baktığımızda erkeklerde daha az görülürken kadınlarda daha sık görüldüğü gözlemlenmiştir. Örneğin yapılan bir çalışma, Sivas il merkezindeki yeme bozukluklarının yaygınlığını ve bu bozuklukların beraberinde psikiyatrik tanıları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, 18-44 yaş arasındaki 1122 kişiye Yeme Tutum Testi (YTT) uygulanmış ve kesme puanının üzerinde skor alan bireylerle yapılandırılmış klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakılarak yeme bozukluğu sıklığı %1.52 şeklinde bulunmuştur. Ve erkeklere oranla kadınlarda daha sık bulunduğu ortaya çıkmıştır (Semiz vd., 2012). Benzer bir diğer çalışma olarak yapılan çalışma da ise yeme bozukluklarını etkileyen faktörleri ve sıklığını araştırmayı hedeflemiştir. Elâzığ Sağlık Yüksekokulunda okumakta olan 384 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda düşük benlik saygısına sahip bulunan ve diyet uygulayan öğrencilerde yeme bozukluğu görülme oranının yükseldiği belirlenmiştir. Yeme bozukluğu oranlarının belirgin şekilde kadınlar arasında daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Ulaş, 2013). Yapılan bir derleme çalışmasında ise Batı ülkelerinde BN prevalansı kadın katılımcılarda %0.3 ile %7.3 arasında değişiklik gösterdiği bulunurken erkeklerde bu oran %0 ile %2.1 arasındadır (Mokino vd., 2004). Yeme bozukluklarının doğu ülkelerinde daha az görülürken batı ülkelerinde daha fazla görüldüğü gözlemlenmiştir. Örneğin Furnham ve Baguma'nın (1994) gerçekleştirdiği çalışmada, Ugandalı ve İngiliz öğrencilere, aşırı zayıf ile obez aralığında yer alan modellerin çekicilik düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, Ugandalı öğrencilerin, İngiliz öğrencilere kıyasla daha kilolu modelleri çekici buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç beden algısının kültürler arasında farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur. Batı beden ideali öne çıkarılmakta ve bu durum, Batıda bireylerin arzu edilen güzellik, popülerlik veya başarı gibi hedeflere ulaşmak amacıyla bilinçli olarak aç kalmalarına neden olabilmektedir (Balçık, 2022). Yayımlanan bir sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu çalışmada, Asya ülkelerinde yeme bozukluklarının prevalansı %0.22, bir yıllık prevalansının ise %0.08 olduğu bulunurken, Batı ülkelerinde bu oran sırasıyla %1.89 ve %0.68 şeklinde bildirilmektedir. Sonuç olarak Batı ülkelerinde yeme bozukluklarının Asya ülkelerine kıyasla daha yaygın olduğu gösterilmektedir (Zhang vd., 2022).

Tartışma

Yapılan araştırmalar yabancı ülkelerde yeme bozukluğu tedavisinde BDT ve Kişilerarası Psikoterapinin (KİPT) etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna örnek olarak Agrass ve arkadaşlarının 2017'de Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmaya göre sunduğu bilgilerde BDT ve Kişilerarası Psikoterapiyi karşılaştırdığında ilk zamanlarda BDT'nin Kişilerarası Psikoterapiye göre daha yararlı olduğunu savunmaktadır. Ancak daha sonra 162 hastayla yapılan çalışmada her iki terapiye de atanan kişilerin tedavi sonuçları arasında bir fark görülmediği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak bu iki terapi için eşitliğin söz konusu olduğunu ifade edilmektedir (Agrass vd., 2017). Hilbert ve arkadaşlarının Almanya'da 2012 senesinde yaptığı çalışmada da Kişilerarası psikoterapi uzun süreli takipte iyileşmeler göstererek BDT ile farklılıkları dengede tuttuğunu söylemektedir. Ve çalışma sonucunda BDT kadar etkili olduğunu ifade etmektedir (Hilbert vd., 2012). Avustralya'da gerçekleştirilen bir çalışmada da yine BDT ve KİPT karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu KİPT'in BDT'ye alternatif tedavi olabileceği ifade edilmektedir (Fairburn vd., 2015). Buna benzer olarak yapılan diğer araştırmalar BDT ve Motivasyonel Görüşmenin (MG) birlikte yürütüldüğü zamanlarda tedavi sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Örneğin Mills ve arkadaşlarının 2023 yılında yaptığı bir çalışma da hastanede tedavi gören 65 yetişkin hasta, BDT ya da MG odaklı ek terapilerle desteklenen grup programlarına dahil edilmiştir. Her iki tedavi yaklaşımında da

terapötik ittifak ve hasta katılımı zamanla artmıştır. MG'nin BDT'ye belirgin bir üstünlüğü bulunmamıştır. Her iki yaklaşım da yeme bozukluğu semptomlarını azaltmada benzer derecede etki ettiği gözlemlenmiştir (Mills vd., 2023). Vella-Zarb ve arkadaşlarının yaptığı çalışma da MG destekli bir tedavi grubu ile psiko-eğitim destekli bir tedavi grubuyla karşılaştırılmıştır. MG, bireylerin yeme bozukluğu davranışlarını değiştirme konusundaki motivasyonlarını artırmada etkili bulunmuştur. Ancak, yeme bozukluğu tutumları ve davranışlardaki değişiklikler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Vella-Zarb vd., 2015). Yeme bozukluklarının ortaya çıkmasında aile faktörü önemli bir yer almaktadır. Yapılan çalışmalar da aile terapisi ve BDT'nin etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Le Grange ve arkadaşlarının 2012 tarihli çalışmasında ailelerin tedavi sürecine aktif katılımlarının tedavide yarar sağladığını ortaya koymaktadır (Le Grange vd., 2012). Bununla beraber 2025 yılında Ghaderi ve arkadaşlarının çalışma da hem aile terapisinin hem de BDT'nin çocuk ve ergenlerde yeme bozukluklarının tedavisinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ghaderi vd., 2025).

Travmatik yaşam olayları da yeme bozukluğunun oluşumuna etki eden faktörler arasında yer alabilmektedir. Türkiye'de yapılan bir araştırma ise yeme bozukluğu tedavisinde Göz Hareketi ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) ve BDT tedavisinin birleşiminin etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Yaşar ve arkadaşlarının 2019 yılında yaptığı bir çalışma da travmatik yaşantılar sonucunda oluşan YB belirtilerinin olduğu iki genç kız üzerinde uygulanan tedavi sonucunda belirtiler en düşük seviyeye indirilerek EMDR terapisi ve BDT'nin birlikte uygulanmasıyla geçmiş travmanın yeme bozukluğu belirtileri üzerindeki etkisi ortadan kaldırılmış ve başarılı sonuçların ortaya koyulduğu belirtilmektedir (Yaşar vd., 2019).

Sonuç ve Öneriler

Yeme bozukluğu kişinin yemekle ilgili sağlıklı düşünce ve davranışlarıdır. Kişinin içinde bulunduğu çevre, aile, sosyal ortam bu düşünce ve devamındaki davranışları etkileyebilmektedir. Araştırmalara baktığımızda yeme bozukluğuna sahip olan kişi sayısı azımsanmayacak kadar derecededir. Yeme bozukluklarının özellikle genç kadınlar arasında daha sık görüldüğü, düşük benlik saygısı ve beden imajı memnuniyetsizliği gibi faktörlerin hastalığın gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca kültürel farklılıkların beden algısını etkilediği ve yeme bozukluğu sıklığını değiştirebildiği anlaşılmaktadır. Bu bozuklukta görülen semptomlar arasında gözle görülen kilo kaybı, kilo alımı, yorgunluk bulunmaktadır. Yeme bozuklukları yaşayan kişilerinde tedavisinde BDT'nin hem tek başına hem de diğer terapi yöntemleriyle (örneğin aile terapisi, motivasyonel görüşme veya EMDR) kombine edildiğinde etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. BDT, bireylerin işlevsiz düşünce kalıplarını ve davranış örüntülerini değiştirmede başarılı olmuştur, nüks oranlarını düşürdüğü ve semptom iyileşmelerinin kalıcılığını artırdığı da araştırmalarla açıklanmıştır. BDT, yeme bozukluklarının tedavisinde en etkili psikoterapi yöntemlerinden biridir. Bunun yanında aile desteği ve terapötik ittifak, tedavi başarısını artıran önemli unsurlar arasındadır. Ayrıca yeme bozukluklarının önlenmesi ve erken müdahale çalışmaları için risk faktörlerinin (düşük benlik saygısı, travmatik yaşam olayı vb.) dikkate alınması gerekmektedir.

Ülkemizde yeme bozuklukları tedavisinde BDT temelli müdahaleler veya farklı terapi yöntemleriyle kombinasyon şeklinde çalışmalar daha yaygın hale gelebilir. Ve toplumumuzda beden imajı, sağlıklı beslenme alışkanlıklarına dair farkındalık artırılmalı özellikle ergenlik döneminde bireylerin medya etkisine karşı bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Agras W. S., Walsh T. B., Fairburn G. C. (2000). A Multicenter Comparison of Cognitive-Behavioral Therapy and Interpersonal Psychotherapy for Bulimia Nervosa, *Arch Gen Psychiatry*, 57(5):459-466.
- Agrass V. S., Fitzsimmons-Craft E. E., Wilfley D. E. (2017). Evolution of cognitive-behavioral therapy for eating disorders, *Behaviour Research and Therapy*, 88, 26–36.
- Akkaya G. ve Yılmaz T. (2022). Beslenme ve İştaha İlişkin Kaygıda Bilişsel Davranışçı Terapi: Bir Olgu Sunumu, *Klinik Psikoloji Dergisi*, 6(3),392-405.
- Alıcı Ö. (2021). Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu ve Yeme Bozukluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, 1-92.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (çev. Köroğlu, E.). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- APA (1952) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1 st ed (DSM-I). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- APA (1968) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2nd ed. (DSM-II). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- APA (1980) Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 3rd ed. (DSM-III) Washington, DC, American Psychiatric Association.
- APA (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Balçık S. M. (2022). Farklı Yeme Bozukluklarının Gelişmesinde Etiyolojik Bir Faktör Olarak Kültürlerarası Farklılıklar, *Muhakeme Dergisi*, 5(2),66-79.
- Dönmez A. (2022). Gece yeme Sendromunun Nesne İlişkileri Bağlamında Projektif Testler ile Değerlendirilmesi, *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 9(3), 681-702.
- Erbay L. ve Seçkin Y. (2016). Yeme Bozuklukları, *Güncel Gastroenteroloji*, 20/4.
- Ergüney F. E. Ve Sertel-Berk Ö. (2012). Yeme Bozukluğu Hastalarında Tedavi Motivasyonu, Beden İmgesi ve Depresyonun Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, 1-174.
- Ergüney- Okumuş F. E. ve Deveci E. (2019). Yeme Bozukluklarında Grup Psikoterapileri, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3):338-350.
- Fairburn G. C. (2015). A transdiagnostic comparison of enhanced cognitive behaviour therapy (CBT-E) and interpersonal psychotherapy in the treatment of eating disorders. *Behav Res Ther.* 70: 64-71. 49.
- Faraji H. ve Yıldırım-Ekmekci A. (2024). “Bir Yememe” Sorunsalı: “Kemiklerine Kadar” (To The Bone) Filminin Nesne İlişkileri Kuramı Bakımından Analizi, *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 1-14.
- Ghaderi A., Wergeland G. J., Fjermestad K., Enebrink P., Halsaa L., Njardvsk U., Risse E. N., Vorren G., Öst L. G. (2025). Family therapy and cognitive behavior therapy for eating disorders in children and adolescents in routine clinical care: a systematic review and meta-analysis, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34:883-902.
- Güney M. ve Ersoy G. (2020). *Sporcularda Yeme Bozuklukları: Semptomları Tedavisi ve Önlenmesi*, Spor ve Rekreasyon Araştırmalar Dergisi, 2(1), 44-56.
- Hilbert A., Bishop M. E., Stein R. I., Tanofsky-Kraff M., Swenson A. K., Welch R. R., Wilfley

- D. E. (2012). Long-term efficacy of psychological treatments for binge eating disorder. *Br J Psychiatry*, 200:232-237.
- Le Grange D., Lock J., Agras W. S., Moye A., Bryson S. W., Jo B., Kraemer H. C. (2012). Moderators and Mediators of Remission in Family-Based Treatment and Adolescent Focused Therapy For Anorexia Nervosa, *Behaviour Research and Therapy*, 85-92.
- Makino M., Tsuboi K., Dennerstein L., (2004). Prevalence Of Eating Disorders: A comparison Of Western And Non-Western Countries, *Psychiatry And Clinical Neurosciences*, 58(1), 1-7.
- Mills S. J., E. Poulin L., Kirsh G. (2023). Comparison of ML-Oriented Versus CBT-Oriented Adjunctive Treatments: Impacts On Therapeutic Alliance and Patient Engagement During Hospital Treatment For An Eating Disorder, *Journal Of Eating Disorders*, 11:98.
- Oğur M. Ve Taşkale N. (2022). Yeme Bozukluklarında Geliştirilmiş Bilişsel Davranışçı Terapi: Bulimiya Nervosa Üzerine Bir Gözden Geçirme, *Bilişsel Davranışçı psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 11(1),58-73.
- Özcan Ö. ve Çelik G. (2017). Bilişsel Davranışçı Terapi, *Türkiye Klinikleri*, 3(2):115-20.
- Özdamar-Ünal G. (2018). Obezitenin Psikiyatrik Yönü, Tedavisinde Davranışçı ve Bilişsel Davranışçı Terapi, *Derleme*, 7(1):31-41.
- Özyurt G., Öztürk Y., Pekcanlar Akay A. (2017). Ergenlerde Yeme Bozuklukları ve Güncel Psikoterapötik Tedavisinin Gözden Geçirilmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 24(1).
- Pike K. M. (2003). Cognitive Behavior Therapy in the Posthospitalization Treatment of Anorexia Nervosa, *American Journal of Psychiatry*, 160:2046-2049.
- Semiz M., Kavakçı Ö., Yağız A., Yontar G., Kuğu N. (2012). Sivas İl Merkezinde Yeme Bozukluklarının Yaygınlığı ve Eşlik Eden Psikiyatrik Tanılar, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 149-157.
- Sütcü S. T. (2015). Bilişsel Davranışçı Grup Terapileri, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(1):1-2.
- Şentürk Z. (2020). Yeme Bozukluğu Hastalarında Tedavi Motivasyonu ve Tedavide Bilişsel Davranışçı Terapi, *Yüksek Lisans Projesi*, 1-104.
- Şimşek M. H. (2022). Sağlık& Bilim 2022: Beslenme-2, *Efe Akademi Yayınları*.
- Toker D. ve Hocaoglu Ç. (2009). Yeme Bozuklukları ve Aile Yapısı: Bir Gözden Geçirme, *Düşünen Adam*, 22 (1-4): 36-42.
- Turan Ş., Poyraz C. A., Özdemir A., (2015). Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4):419-435.
- Tümen Z. Ç. (2023). Yeme Bozukluklarına Genel Bir Bakış, *Çukurova Tıp Öğrenci Dergisi*, 3(2):40-45.
- Türkçapar M. H. ve Sargın E. A. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*.
- Ulaş B., uncu F., Üner S. (2013). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Olası Yeme Bozukluğu Sıklığı ve Etkileyen Faktörler, *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2:15-22.
- Vardal E. (2015). Yeme Tutumu: Bağlanma Stilleri ve Gestalt Temas Biçimleri Açısından Bir Değerlendirme, *Yüksek Lisans Tezi*, 1-156.
- Vella-Zarb R., Milss J., Westra H., Carter J., Keating L. (2015). A Randomized Controlled Trial Of Motivational Interviewing+Self-Help Versus Psychoeducation+Self-Help For Binge

Eating, *International Journal of Eating Disorders*, 328-332.

Yaşar A. B., Abomar A. E., Usta F. D., Taycan S. E., Kaya B. (2019). Kaçınan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu Olan İki Vaka: EMDR ve BDT Kombinasyonunun Yeme Bozukluklarında Etkililiği, *Turkish J Clinical Psychiatry*, 22.

Yücel B. (2009). Estetik Bir Kaygıdan Hatalığa Uzanan Yol, *Klinik Gelişim*, 22(4),39-44.

Zhang H., Qian J., Wu Y., Liu F., Jin H., Wan Y., Li C., Yu D. (2022). An Update On The Prevalence Of Eating Disorders In The General Population: A Systematic Review And Meta-Analysis, *Journal of Eating Disorders*, 27:415-428.

Article Arrival Date**01.05.2025****Article Published Date****20.06.2025****LANGUAGE SHIFT IN SINHALA-SPEAKING FAMILIES: PSYCHOLOGICAL
AND SOCIAL IMPACTS ON CHILDREN****Nishani Ranaweera**

Department of Criminology and Criminal Justice, University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka, School of Global Studies, Thammasat University, Thailand

<https://orcid.org/0000-0002-7682-5733>

Abstract

This paper explores the psychological and social impacts of language shift within Sinhala-speaking families in Sri Lanka, particularly focusing on children raised with English as their first language whose family background remains Sinhala for generations. As English is increasingly linked with upward mobility, elite education, and global opportunity, more and more Sinhala-speaking urban families are investing in early exposure to English. But this development comes with the price of decreasing intergenerational communication with grandparents and other extended family members who speak Sinhala only. Using literature-based thematic analysis, this study investigates the influence of early language selection on emotional development, cultural identity, and family unity. Interference with communally shared linguistic schemata always results in sub-optimal emotional bonding, restricted access to ancestral narratives, and shortened participation in Sinhala-dominant social engagements. Early childhood between the ages of 0 and 5 years is the age of language development, emotion regulation, and socialization; disruption at this age based on language conflict may lead to cognitive dissonance and identity confusion. Cross-sectional research implies that English-first children may display cognitive skills and world view but also social alienation and affective distance with their native culture. Consequently, Sinhala-first children are to show closer family connections and cultural origins, albeit with English lagging. Systemic problems in early childhood education, including the absence of standardized preparation for Sri Lankan pre-school English-medium teachers, are also brought to light by the study as being likely to work against bilingual benefits in development. The article finishes by recommending bilingual education policy, intergenerational use of the language, and national institutions to ensure both linguistic expertise and cultural continuity. In balancing global fluency and cultural embeddedness, Sri Lanka can produce a generation that is not only competitive internationally but also well entrenched in family and national identity.

Key words: Cognitive dissonance, Communication, Early childhood education, Language

Introduction

Language especially influences early life development, family dynamics, and cultural identity in multilingual settings like Sri Lanka. Sinhala-speaking families have long raised children's emotional intelligence and empathy using age-old narrative devices. Many times, these tales personify natural elements, such as "Handa mama," (Uncle Moon) and have animals and plants as characters capable of moral teachings and human emotions. Such stories developed not only great relational empathy for the surroundings but also values of kindness, reciprocity, and

community solidarity. This great cultural activity suffers, though, in homes where children speak English mostly and grandparents, who are traditional storytellers, are not fluent in English. This language barrier could prevent the passing on of family values and culturally relevant tales.

Thanks mostly to British colonialism; separate language communities have emerged from Sri Lanka's sociolinguistic scene. While English-speaking families usually emerged in elite urban circles, Sinhala-speaking families were more common in rural and less wealthy urban areas (Perera, 2019). By ethnic groups including Tamils, Moors, Burghers, and Malays, regular mix of English as a secondary or co-language alongside their native tongues improves the linguistic variety of Sri Lanka (Department of Census and Statistics, 2021).

Though Sinhala is the most often used language among over 74% of the population (Department of Census and Statistics, 2021), recent years have seen a growing trend towards English due to its link with economic prospects, higher education, and social mobility. Particularly urban Sinhalese families show this shift; despite family challenges including limited parental fluency, roughly 43% actively inspire their children to become English proficient from a young age (Department of Census and Statistics, 2020; Central Bank of Sri Lanka, 2022). Usually, this language change results from parents' goals to raise their children's future employment and academic possibilities.

Children from homes where Sinhala is spoken find major social and psychological problems from this shift to English. Apart from more general issues with social integration and identity inside the mostly Sinhala-speaking community, problems include compromised empathetic relationships and less significant interactions with extended family members resulting from language barriers.

Psychological and social consequences of early language change

216

During the fundamental developmental period of years 0–5, language functions not only as a cognitive tool but also as a means of emotional regulation, social bonding, and cultural identification creation (Shin, 2013). Children learn to negotiate the social world by means of both verbal and nonverbal communication; disturbances in the shared family language can thus have a major influence on these early interactions.

Research on bilingual development show how crucial the home language is for fostering emotional connection and stability even if young children can pick several languages from early age (Espinosa, 2015; Ranaweera, 2021). In Sinhala-speaking homes where children are raised mostly in English, a difference in emotional attunement between the child and non-English-speaking carers, such grandparents, can follow. Children who lack exposure to or memory of the family's heritage language have reportedly have less access to cultural narratives and less opportunities for emotional scaffolding inside the family (Guardado, 2002).

Children raised in English in a Sinhala-speaking environment may also struggle to relate to peers and community members most of the time. In early life settings such as preschools, language becomes a mark of social belonging; a mismatch can lead to feelings of alienation or identity uncertainty (Kenner et al., 2007). Early language changes can also affect the absorption of values unique to a society. Often expressed in Sinhala, proverbs, moral tales, and ceremonial expressions—all of which are part of Sri Lankan Sinhala culture—help to teach empathy, respect, and social responsibility. Children who do not become competent in Sinhala suffer in their access and interpretation of these cultural tools, so perhaps leading to a thinner sense of cultural self and less social grounding (Cummins, 2000). Having balanced contact to both languages helps one to minimise these consequences. Early bilingual education for Sinhala and English has shown to produce in young learners stronger cognitive flexibility, social

adaptability, and bicultural identity (Bialystok, 2001).

Context: English vs. Mother-Tongue Upbringing in Sri Lanka

Usually connected in Sri Lanka with education, status, and economic possibilities is English. For some small but increasing number of Sinhala-speaking urban elite families who decide to raise their children speaking English from birth, English is first language (Canagarajah, 2005). Usually in both social and educational settings, these children speak English; they may only come across Sinhala very seldom, usually as a second language. Parents mostly base their family language policy on their conviction that fluency in English guarantees improved access to elite education, global employment opportunities, and social mobility (Gunasekera, 2005).

Although most Sinhala-speaking families in Sri Lanka use Sinhala as the main language at home, most of them later, generally in formal education, introduce English. Studies of early childhood education in a child's first tongue reveal improved comprehension, learning outcomes, and long-term academic success (UNESCO, 2008). Children raised in Sinhala often develop a grounded cultural identity and get closer both practically and emotionally inside the family. Still, many parents choose early English exposure more and more since society sees English competency as related with intelligence, class level, and success (Perera, 2015). Early on switching to English and maintaining the mother tongue exposes a more intense national debate on globalisation, opportunity, and identity.

Implications for Families and Policy Makers

The psychological and social effects of language change early in life demand thought from families as well as legislators. Families—especially those in Sinhala-speaking surroundings—have to realise how crucial the home language is for the development of emotional and personal identity. Simple events like telling folk stories, encouraging grandparents to speak Sinhala with young children, and going to cultural events help to strengthen relationships between generations and support language retention (Kenner et al., 2007).

On the other hand, legislators should support early childhood initiatives including projects involving bilingual education combining English with Sinhala meaningfully. This addresses supporting inclusive language environments honouring their native tongue and teaching preschoolers in bilingual ways. From the very beginning of life, language policy shapes identity, access, and belonging not only regarding communication as Shin (2013) points out.

Furthermore, public campaigns and parenting courses can help households understand the need of keeping the mother tongue in addition to English. These projects should underline that, under suitable support, bilingualism is a dynamic process with cognitive, social, and emotional advantages rather than an either-or choice (Espinosa, 2015; Cummins, 2000). By valuing and addressing these effects, Sri Lankan society can generate a generation of children who not only linguistically competent in English but also strongly anchored in their cultural identity and family relationships.

Family communication and personal relationships

Among the first and most important changes a language change in young children causes on family communication. Language is the main tool used in the family for values, cultural narratives, and emotional expression as well as for transmission of knowledge. Children whose first language is different from that of other family members—especially grandparents and extended relatives—may feel emotionally and socially apart (Fillmore, 1991). In homes where English takes front stage for children between the ages of 0 and five, interactions with monolingual Sinhala-speaking relatives may become limited or strained. Important family events including bedtime stories, emotional support, or traditional moral lessons can be

undermined in a child lacking Sinhala proficiency for understanding or response. Research on immigrant families suffering loss of heritage language reveals similar findings: children often suffer to maintain emotional intimacy and cultural continuity when a shared language is absent (Wong Fillmore, 1991).

A language shift can also bring asymmetries even in the nuclear family. The child might show preference or dominance in English, for example, so limiting chances for culturally rich interactions in Sinhala even if bilingual parents would have little trouble switching between Sinhala and English. This dynamic could lead to what scholars call "shared language erosion," a phenomena whereby incompatible language repertoires weaken intergenerational ties (Guardado, 2002). Conversely, when children start speaking their parents' and grandparents' mother tongue from the beginning, communication often seems to be fluid, emotionally rich, and culturally rooted. They are more likely to engage with traditional idioms, expressions, and narrative devices endorsing family cohesiveness and cultural continuity.

Understanding and Emotional Development

Particularly in the early years, developing children's emotional intelligence and empathy depends on language absolutely. Young children use language to express their own as well as to grasp the emotions of others. Common language facilitates the development of emotional attunement and ease of communication for the child and carers. Growing up speaking another language than their parents or even grandparents can throw off this emotional mirroring (De Houwer, 2007).

Because of the mental flexibility required to move between languages, early childhood bilingualism has been linked to higher cognitive empathy—the capacity to take another person's perspective (Dewaele & Wei, 2012). But emotional empathy—that capacity to feel with others—often finds its roots in shared cultural-linguistic expressions. If children cannot understand or imitate emotionally charged Sinhala expressions, their ability to emotionally connect to Sinhala-speaking relatives may be limited.

Furthermore, Sinhala conveys emotional experiences, including love, fear, or shame differently using specific words, intonations, and cultural references. Children raised in English without access to these may find it difficult to understand or respond to the subdued emotional signals of members of the Sinhala family. This separation may lead to a thinner emotional bond especially with grandparents who use metaphorical language, folklore, or spiritual idioms unique to Sinhala culture.

Children who grew up in Sinhala, on the other hand, would be more sensitively able to negotiate relationships since they would more easily grasp the whole emotional terrain of their family and community. Though their exposure to other cultural points of view comes later, their early emotional sensitivity could be stronger in their immediate surroundings.

Social Invitation and Cultural Identity

Much about a child's sense of identity and belonging comes from the language they speak. In Sinhala-majority Sri Lanka, language offers not only a means of communication but also a symbolic mark of cultural affiliation. Sometimes growing up Sinhala as their first tongue helps children to more naturally fit their environment. Inside their language group, they can choose cultural references, participate in local activities, and create close friendships (UNESCO, 2008).

Children from Sinhala-speaking homes who grow up speaking English as their first tongue could, on the other hand, experience social anxiety. Even if they might thrive in English-speaking classrooms, these kids sometimes struggle to connect to Sinhala-speaking peers or

when attending Sinhala-medium cultural events. This language gap especially in non-urban areas where Sinhala is still the primary language of social interaction can cause alienation or the sense of difference (Canagarajah, 2005).

Moreover, regular cultural activities and customs—many of which are firmly anchored in Sinhala language—helps to foster social integration. Mostly used in Buddhist teachings, folk stories, and national holidays like Vesak or Independence Day is Sinhala. Children who lack fluency in Sinhala could not fully appreciate the significance of these events, so compromising their cultural identity and sense of national belonging (Perera, 2015). Young English-speaking individuals may also fit cosmopolitan or globalised identities moulded at the same times by Western media, international education, and peer groups. Although this might widen their viewpoint, it can also complicate their cultural self-perception, so generating what sociolinguists term as "hybrid identities"—where people negotiate between global and local affiliations (Gunsekera, 2005).

Encouragement of early life bilingualism has shown potential to overcome these challenges. Children driven to become fluent in Sinhala and English will be more suited to negotiate both cultural spheres, so promoting more seamless social integration without compromising cultural authenticity (Bialystok, 2001).

English-first against Sinhala-first: results in development

A comparative approach helps to understand how early language choice affects more general developmental outcomes. Children grown in Sinhala-first homes against English-first homes often show different strengths and challenges in four main areas: language proficiency, family communication, empathy development, and social identity.

Table 1: Observed results in development

Developmental Aspect	English-First Upbringing (Sinhala Family)	Sinhala-First Upbringing (English as Second Language)
Language Proficiency	Early fluency in English; possible delayed or weaker Sinhala skills	Strong Sinhala fluency; gradual English development; bilingualism supported by school/play groups.
Family Communication	Communication with bilingual parents may be smooth; gaps with Sinhala-only relatives	High fluency with all family members; ease in sharing stories, advice, and emotional content
Empathy Development	Gains in cognitive empathy from bilingual exposure; risks emotional disconnect with relatives	Strong emotional empathy due to shared language and cultural context
Social & Cultural Identity	May form hybrid or elite identity; risk of disconnection from Sinhala traditions	Strong Sinhala cultural identity; ease of integration in local community

This comparison study implies that every strategy involves some concessions. English-first children may need intentional help to maintain family ties and cultural sensitivity even though

they may have early global fluency and multicultural experience. English acquisition is occurring more slowly, thus sinhala-first children are more likely to be anchored in local customs and emotionally tuned to their family environment. By means of supportive family practices and bilingual educational strategies, one can help to minimise these variations so that children gain cognitively, socially, and emotionally from both linguistic environments.

Qualifications of playgroup teachers: differences in language policy

While early childhood education in English-medium appeals to Sri Lankan parents, playgroup teachers' qualifications are still rather arbitrary and unmonitored. Especially targeted should be on the three to five years' crucial period in a child's cognitive, emotional, and language development. While many parents are ready to give English top priority in the classroom and at home, the quality of preschool education they come across does not always conform international standards. Most preschoolers in Sri Lanka seem to just need an AMI (Montessori) certificate or an early childhood education diploma (Best Chance Pre-School, 2024; XpressJobs, 2024), after two to three years of experience. Though some job seekers, lk, 2024 postings give fluency in English and basic computer skills top importance, there is no nationally enforced qualification framework or regulating body that standardises training across institutions.

Countries like Australia and the United Kingdom, on the other hand, keep strong standards. Early childhood teachers must prove they grasp the Early Years Foundation Stage (EYFS) framework typically having a bachelor's degree in early childhood education (Milton Keynes Council, 2024; Get Into Teaching UK, 2024). Requirements in Australia include also registration with the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA, 2024) and a bachelor's degree in early childhood education.

The discrepancy draws attention to a paradox in Sri Lanka's language education policies: although English is seen as a means of attaining upward mobility, there is dearth of infrastructure to support preschool education English. This discrepancy may hinder children's development, particularly in cases when underqualified teachers are assigned to build the basis for future language and social skills. Sri Lanka has to fast solve the lack of control and teacher preparation in the early childhood sector if it is to assist children from bilingual or English-medium education without compromising quality. Apart from matching national preschool teacher qualifications with international criteria, a national framework would help to protect the developmental well-being of young children.

Table 2 : Comparative Analysis

Criteria	Sri Lanka	United Kingdom	Australia
Minimum Qualification	Diploma in Early Childhood Education or AMI	Bachelor's degree in Early Childhood Studies	Bachelor's degree in Early Childhood Education
Certification	Not standardized nationally	Early Years Teacher Status (EYTS)	ACECQA registration
Experience Required	2–3 years	Varies; experience often preferred	Varies; experience often preferred
Language Proficiency	English fluency emphasized	Proficiency in English	Proficiency in English
Curriculum Knowledge	Montessori or local curricula	EYFS	EYLF

Summary

English over Sinhala used in early childhood education reflects more general objectives in Sri Lankan society for global competency and economic mobility. But one cannot ignore the psychological, social, and developmental consequences of this shift. Not only a tool for communication, language is the basis of family bonding, cultural sharing, emotional development, and identity building. Though early bilingualism and global exposure can help children raised in English-dominant homes, this article has shown that these children also run the danger of emotional distance from their families and less integration into Sinhala-speaking communities. Though they often grow in stronger emotional empathy, clearer cultural identity, and simpler local integration, Sinhala-first children may suffer delays in English acquisition without systematic bilingual support.

Moreover complicating the benefits of early English-medium education is the lack of standardizing in preschool teacher credentials. English education has advantages that could be compromised by unequal quality and developmental damage without qualified teachers and a suitable policy framework. Sri Lanka has to balance ambition with infrastructure so that it may fully benefit from the bilingual abilities of its future generations: this will help families to keep mother tongue communication and guarantee that qualified, competent teachers staff classrooms. Language policy should give whole development—linguistic, emotional, social, and cultural—first importance. Then only will we be able to ensure that a child's first words—in Sinhala or English—are stepping stones toward confident, linked, and culturally grounded futures.

References

- ACEQA. (2024). Qualification requirements. Retrieved from <https://www.acecqa.gov.au/qualifications-0/qualification-requirements>
- Best Chance Pre-School. (2024). Job advertisement. Retrieved from <https://lk.linkedin.com/jobs/view/preschool-teacher-at-best-chance-pre-school-4127861326>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Routledge.
- Central Bank of Sri Lanka. (2022). *Annual Report 2021*. Colombo: Central Bank of Sri Lanka.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411–424.
- Department of Census and Statistics. (2020). *Household Income and Expenditure Survey 2019/20*. Colombo: Department of Census and Statistics, Ministry of Finance.
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352–366.
- Espinosa, L. M. (2015). *Getting It Right for Young Children from Diverse Backgrounds: Applying Research to Improve Practice*. Pearson.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323–346.

- Get Into Teaching UK. (2024). Early Years Teacher overview. Retrieved from <https://getintoteaching.education.gov.uk>
- Guardado, M. (2002). Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 341–363.
- Gunesequera, M. (2005). *The postcolonial identity of Sri Lankan English*. Katha Publishers.
- Jobseeker.lk. (2024). Preschool teacher/assistant teacher. Retrieved from <https://jobseeker.lk/preschool-teacher-assistant-teacher/>
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 219–243.
- Milton Keynes Council. (2024). Nursery teacher advert and JD. Retrieved from <https://www.milton-keynes.gov.uk>
- Perera, M. (2019). *English, elitism, and education in post-colonial Sri Lanka*. Colombo: University of Colombo Press.
- Perera, S. (2015). *Language, Class and Power in Postcolonial Sri Lanka*. Social Scientists' Association.
- Ranaweera, K. G. N. U. (2021, January). *Theories, expectations and gaps: Field research as an effective teaching tool in social sciences*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3810067>
- Ranaweera, N. (2024, December). *Fear of crime and gendered socialization in Sri Lanka: The influence of traditional practices*. Paper presented at the II. International Marmara Scientific Research Congress, Istanbul, Türkiye.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. Routledge.
- UNESCO. (2008). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning*. Paris: UNESCO.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323–346.
- XpressJobs. (2024). Preschool teacher vacancies. Retrieved from <https://www.xpress.jobs/jobs/view/169420>

Article Arrival Date**01.05.2025****Article Published****20.06.2025****AYRILIK KAYGISI BOZUKLUĞUNDA BİREYSEL VE AİLESEL ETMENLER
ÜZERİNE BİR DERLEME****A REVIEW OF INDIVIDUAL AND FAMILİAL FACTORS İN SEPARATION ANXIETY
DISORDER****Birgül Ekinci¹, Doç. Dr. Meryem Karaaziz²**¹ Corresponding Author, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji
Bölümü²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0009-0001-6902-5156>**Özet**

Ayrılık kaygısı bozukluğu, özellikle çocukluk döneminde ortaya çıkan ancak erken müdahale edilmediğinde ergenlik ve yetişkinlikte de etkilerini sürdürebilen ciddi bir ruhsal sorundur. Bu bozukluk, bireyin sevdiği kişilerden ayrılma düşüncesiyle bile yoğun kaygı yaşamasına neden olurken, günlük işlevselliği de büyük ölçüde sekteye uğratabilmektedir. Ayrılık kaygısı, yalnızca bireyin iç dünyasında gelişen bir problem değil, aynı zamanda onun sosyal çevresi, ailesi ve yaşam deneyimleriyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir meseledir. Bu derlemede, ayrılık kaygısı bozukluğunu etkileyen bireysel ve ailesel faktörler çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Genetik yatkınlıktan kişilik özelliklerine, ebeveyn tutumlarından aile içi iletişime kadar birçok değişkenin bu bozukluğun gelişiminde ne derece etkili olduğu literatür destekli bir yaklaşımla irdelenmiştir. Aynı zamanda bireydeki mizaç özellikleri, duygusal düzenleme becerileri ve travmatik yaşantıların ayrılık kaygısıyla nasıl ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Bu çalışma, ayrılık kaygısı bozukluğunu yalnızca bir ruh sağlığı sorunu olarak değil; birey, aile ve çevresel faktörlerin kesişiminde ortaya çıkan karmaşık bir yapı olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda hem tanı ve değerlendirme süreçleri hem de bireye ve aileye yönelik psikososyal müdahale yolları detaylı biçimde incelenmiştir. Amaç, bu alanda çalışan uzmanlara bütüncül bir bakış açısı kazandırmak ve gelecekteki çalışmalar için sağlam bir temel sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Ayrılık Kaygısı Bozukluğu, Bireysel Etmenler, Ailesel Faktörler, Bağlanma Kuramı, Psikososyal Müdahale.

Abstract

Separation anxiety disorder is a serious mental problem that occurs especially in childhood but can continue its effects in adolescence and adulthood if not intervened early. This disorder causes the individual to experience intense anxiety even at the thought of separation from loved ones, and can also significantly disrupt daily functioning. Separation anxiety is not only a problem that develops in the individual's inner world, but is also a multidimensional issue

intertwined with his/her social environment, family and life experiences. In this review, individual and familial factors affecting separation anxiety disorder are addressed from a multifaceted perspective. The extent to which many variables, from genetic predisposition to personality traits, from parental attitudes to family communication, are effective in the development of this disorder is examined with a literature-supported approach. At the same time, how the individual's temperamental characteristics, emotional regulation skills and traumatic experiences may be related to separation anxiety is evaluated. This study addresses separation anxiety disorder not only as a mental health problem, but also as a complex structure that emerges at the intersection of individual, family and environmental factors. In this context, both diagnosis and assessment processes and psychosocial intervention methods for the individual and the family have been examined in detail. The aim is to provide a holistic perspective to experts working in this field and to provide a solid foundation for future studies.

Keywords: Separation Anxiety Disorder, Individual Factors, Familial Factors, Attachment Theory, Psychosocial Intervention.

Giriş

Ayrılık kaygısı bozukluğu, bireyin kendisini güvende hissettiği kişi ya da kişilerden ayrılma ya da ayrılma düşüncesi karşısında yoğun kaygı yaşamasiyla tanımlanan, klinik düzeyde işlevselliği etkileyebilen bir anksiyete bozukluğudur (Ehrenreich, Santucci ve Weiner, 2008). Özellikle çocukluk döneminde başlayan bu bozukluk, bireyin sosyal, akademik ve duygusal gelişimini ciddi ölçüde etkileyebilmektedir. Ayrılık kaygısı yaşayan bir çocuk, okula gitmekte zorlanabilirken; bir yetişkin, partnerinden ya da ebeveynlerinden ayrılmak durumunda kaldığında yoğun fiziksel belirtilerle birlikte panik atak geçirebilir. Bu bozukluk yalnızca bireyin ruhsal sağlığını değil, aynı zamanda aile sistemini ve bireyin çevresiyle olan ilişkilerini de derinden etkileyebilmektedir (Lavalley ve Schneider, 2019).

Bozukluğun ortaya çıkışında biyolojik, psikolojik ve çevresel birçok etkenin rol oynadığı bilinmektedir. Yapılan çalışmalar, özellikle bağlanma stillerinin ayrılık kaygısı üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmektedir (Aydın, 2020). Güvensiz bağlanma biçimlerinin bireyde kaygı düzeyini artırarak, ayrılık anlarında kontrol kaybı ve yoğun korku yaşanmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Lipsitz vd., 1994). Bu anlamda erken çocukluk deneyimleri, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ve ebeveynin ayrılık kaygısına dair tutumları, bireyin psikolojik gelişimini ve kaygı toleransını şekillendiren temel faktörler arasında yer almaktadır (Çetin ve Avcı, 2022).

Ayrılık kaygısı bozukluğu yalnızca çocuklukla sınırlı kalmayıp, son yıllarda yetişkinlerde de ayrı bir tanı kategorisi olarak ele alınmaya başlanmıştır (Bögels, Knappe ve Clark, 2013). Bu durum, bozukluğun gelişimsel sürecinin erken yaşlardan itibaren başladığı ve uygun müdahale edilmediğinde yaşam boyu sürebilecek bir risk oluşturduğuna işaret etmektedir. Yetişkinlerde görülen ayrılık kaygısı, sıklıkla diğer anksiyete bozukluklarıyla karıştırılmakta ya da göz ardı edilmektedir (Manicavasagar vd., 2010). Oysa ki erken dönemde yaşanan ayrılık travmaları, yetişkinlikte bağlanma sorunları, depresyon ve panik bozukluk gibi tablolarla ilişkilidir (Milrod vd., 2014).

Ailesel faktörler ayrılık kaygısının gelişiminde oldukça kritik bir yere sahiptir. Ebeveynlerin tutarsız, aşırı koruyucu ya da kaygılı tutumları, çocuğun ayrılığa dair olumsuz şemalar geliştirmesine neden olabilmektedir (Kearney vd., 2003). Aynı zamanda aile içi iletişim problemleri, boşanma, ölüm gibi ayrılık deneyimleri de çocukta kalıcı etkiler yaratabilir. Özellikle annelerin ayrılık kaygısı ile çocukların

ayrılık kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çetin ve Avcı, 2022). Bu bağlamda yalnızca bireyin değil, ailesel geçmişin ve bağlanma örüntülerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bireysel düzeyde ise mizaç özellikleri, duygusal düzenleme becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve travmatik yaşantılar ayrılık kaygısını besleyen önemli faktörlerdendir. Özellikle olumsuz yaşam olaylarına karşı yüksek duyarlılık gösteren bireylerde bu bozukluğun gelişme olasılığı daha yüksektir (Kaya, 2021). Bununla birlikte, bireyin stresle baş etme becerileri ve öz yeterlik düzeyi, kaygının şiddetini ve süresini doğrudan etkileyebilmektedir. Ayrılık durumuna karşı geliştirilen kaçınma davranışları ise bozukluğun kronikleşmesine ve bireyin yaşam kalitesinin düşmesine neden olabilir (Silove vd., 2010).

Ayrılık kaygısı bozukluğu, toplumun ruh sağlığı yükünü artıran ve yaşamın her döneminde farklı görünümle kendini gösterebilen bir durumdur. Bu nedenle bozukluğun nedenlerini anlamak, yalnızca akademik bir ilgi konusu değil, aynı zamanda ruh sağlığı profesyonelleri açısından da müdahale stratejilerinin şekillenmesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim erken tanı ve bütüncül bir değerlendirme, bireyin daha sağlıklı bir gelişim göstermesi ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Eisen vd., 2011).

Bu derleme çalışmasında, ayrılık kaygısı bozukluğunu etkileyen bireysel ve ailesel faktörler çok yönlü bir biçimde ele alınacaktır. Amacımız, bu iki önemli etkenin bozukluğun gelişim süreci üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir yaklaşımla sunmak ve mevcut literatür ışığında konuya dair güncel bulguları tartışmaktır. Bu bağlamda hem çocukluk dönemine hem de yetişkinlikte devam eden vakalara yer verilecek, tanı, değerlendirme ve müdahale önerileri de yapılandırılmış biçimde aktarılacaktır.

Ayrılık kaygısı bozukluğu yalnızca bireyin iç dünyasında gelişen bir psikopatoloji olarak değil, aile dinamikleriyle iç içe geçmiş karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Bireyin yaşadığı kaygının, geçmiş deneyimlerinin ve bağlandığı figürlerin izlerini taşıdığı göz önünde bulundurularak, müdahale yaklaşımlarının da bu çok katmanlı yapıya uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Böylelikle, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmesi desteklenmiş olacaktır (Baldwin vd., 2016).

Ayrılık Kaygısının Tanımı

Ayrılık kaygısı, bireyin bağ kurduğu kişiden veya güven duyduğu bir ortamdaki ayrılma düşüncesiyle birlikte ortaya çıkan yoğun korku, endişe ve huzursuzluk halidir. Özellikle çocukluk döneminde yaygın olarak gözlemlenen bu duygu, bireyin gelişimsel sürecinde doğal bir parça olarak kabul edilse de bazı durumlarda bu kaygı patolojik bir düzeye ulaşarak bireyin günlük işlevselliğini önemli ölçüde etkileyebilir (Ehrenreich, Santucci ve Weiner, 2008). Ayrılık kaygısı, bağlanma kuramı ile doğrudan ilişkilidir; bireyin bakım verenle kurduğu güvenli bağın yeterince oluşmaması veya travmatik ayrılmalar yaşaması, bu kaygının gelişiminde kritik bir rol oynar (Aydın, 2020).

DSM-5'te ayrılık kaygısı bozukluğu, sadece çocukluk dönemiyle sınırlı kalmayıp, erişkinlikte de teşhis edilebilecek bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Bu genişletilmiş tanım,

bireyin gelişimsel sürecinde ayrılık kaygısının süreklilik gösterebileceğine ve zamanla şekil değiştirebileceğine işaret etmektedir (Bögels, Knappe ve Clark, 2013). Yetişkinlik döneminde ayrılık kaygısı genellikle romantik ilişkilerde ya da ebeveyn

çocuk ilişkilerinde yoğun bir terk edilme korkusu ve ayrılmaya karşı aşırı duyarlılıkla kendini gösterir. Bu durum, kişinin sosyal ilişkilerini, iş hayatını ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir (Namlı, Özbay ve Tamam, 2022).

Ayrılık kaygısının belirtileri genellikle hem bilişsel hem de fiziksel düzeyde kendini gösterir. Sürekli olarak ayrılmaya dair düşünceler, terk edilme senaryoları kurma, yalnız kalmaktan korkma gibi zihinsel belirtiler; mide bulantısı, baş ağrısı, titreme gibi somatik belirtilerle eşlik eder. Bu belirtiler bireyin yaşına göre değişkenlik gösterebilir. Örneğin küçük çocuklar ağlama krizleri, okula gitmeyi reddetme gibi tepkiler verirken; yetişkinlerde panik atak benzeri krizler, takıntılı davranışlar veya partnerin sürekli kontrol edilmesi gibi davranışlar gözlenebilir (Jurbergs ve Ledley, 2005; Kaya, 2021).

Ayrılık kaygısı, yalnızca bireyin iç dünyasında yaşadığı bir rahatsızlık olarak değil, aynı zamanda ailesel ve çevresel faktörlerin de etkisiyle şekillenen bir durum olarak ele alınmalıdır. Özellikle aşırı koruyucu veya tutarsız ebeveyn tutumları, çocukların ayrılık kaygısını besleyici bir zemin oluşturabilir (Çetin ve Avcı, 2022). Benzer şekilde, travmatik yaşantılar, örneğin boşanma, ölüm, taşınma ya da okul değiştirme gibi olaylar da bireyin güven duygusunu sarsarak ayrılık kaygısını tetikleyebilir (Kearney vd., 2003).

Ayrılık kaygısı ile diğer psikolojik bozukluklar arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle panik bozukluk, sosyal fobi ve depresyon gibi rahatsızlıklarla yüksek düzeyde birliktelik gösterdiği bildirilmiştir (Kossowsky vd., 2013). Bu nedenle ayrılık kaygısının sadece tek başına bir sorun olarak değil, daha geniş bir psikopatolojik çerçevede değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrılık kaygısını anlamak, bireyin hem duygusal gelişimini hem de ilişkisel dinamiklerini kavrayabilmek adına büyük önem taşımaktadır (Milrod vd., 2014).

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunun Tanımı

Ayrılık kaygısı bozukluğu (AKB), bireyin kendisini güvende hissettiği bağlanma figürlerinden ayrılma ya da ayrılma düşüncesi karşısında gelişen, yoğun ve uygunsuz düzeyde kaygı tepkileriyle karakterize edilen bir anksiyete bozukluğudur. Bu bozukluk, yalnız kalma korkusu, terk edilme endişesi, bedensel belirtiler ve ayrılmayı engellemeye yönelik davranışlarla kendini gösterebilir. DSM-5'te hem çocuklukta hem de yetişkinlikte tanı konulabilecek bir bozukluk olarak sınıflandırılmıştır (Namlı, Özbay ve Tamam, 2022).

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunun Etiyolojisi

Ayrılık kaygısı bozukluğunun etiyolojisi, genetik yatkınlık, nörobiyolojik faktörler, erken dönem bağlanma deneyimleri, ebeveyn tutumları ve travmatik yaşam olaylarının karmaşık etkileşimini içerir. Özellikle çocuklukta yaşanan güvensiz bağlanma, ebeveynlerin ruhsal durumu ve model alma yoluyla kaygı öğrenimi önemli risk faktörleri arasında yer alır.

Biyolojik Etkenler

Ayrılık kaygısı bozukluğunun kökeni yalnızca çevresel koşullara indirgenemez; biyolojik temelleri de oldukça güçlüdür. Yapılan nörobiyolojik araştırmalar, bu bozukluğun beyindeki belirli sistemlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle amigdala, hipotalamus ve prefrontal korteks gibi beyin bölgelerinin aşırı aktivitesi, bireyin tehdit algısını artırarak ayrılık durumlarında yoğun kaygı yaşamalarına neden olabilir (Milrod vd., 2014). Beyindeki bu sistemler, erken

çocukluk döneminde deneyimlenen ayrılıkların beyinde oluşturduğu yapısal ve işlevsel değişikliklerle daha da hassas hale gelebilir. Bu nedenle, bireyler özellikle bağlanma figürlerinden ayrı kaldıklarında kendilerini regüle etmekte zorlanırlar.

Genetik faktörler, bireylerin ayrılık kaygısı geliştirme olasılığını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Yapılan ikiz ve aile çalışmaları, ayrılık kaygısı bozukluğu ile anksiyete bozuklukları arasında genetik bir bağ olduğunu göstermiştir (Kossowsky vd., 2013). Özellikle çocukluk döneminde ayrılık kaygısı yaşamış bireylerin, ebeveynlerinde de benzer kaygı bozukluklarının bulunması bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca serotonin, dopamin ve kortizol gibi nörokimyasal maddelerdeki dengesizliklerin, bireyin stresle başa çıkma becerisini azalttığı ve bu durumun da ayrılık anksiyetesini tetiklediği bilinmektedir (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013).

Genetik yatkınlıkla birlikte çevresel tetikleyicilerin etkisi, bireylerin bu bozukluğu geliştirme riskini artırmaktadır. Örneğin stresli yaşam olayları ya da travmatik ayrılıklar, genetik yatkınlığı olan bireylerde daha derin etkiler yaratabilir. Bu etkileşim modeli, sadece genlerin değil aynı zamanda bireyin maruz kaldığı çevresel koşulların da hastalığın oluşumunda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Lavalley ve Schneider, 2019). Bu bağlamda, ayrılık kaygısı bozukluğunu anlamak için yalnızca bireyin zihinsel süreçlerini değil, aynı zamanda onun biyolojik temelini de göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir.

Sosyal Etkenler

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşam boyunca görece sabit kalan duygusal ve davranışsal eğilimlerini ifade eder. Araştırmalar, özellikle kaygıya yatkın mizaç özelliklerine sahip bireylerin ayrılık kaygısı bozukluğu geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Patel ve Bryant, 2021). Kolayca korkan, yeni durumlara uyum sağlamakta zorlanan ve çevresel stres faktörlerine aşırı tepki veren çocukların, ilerleyen dönemlerde ayrılık anksiyetesi belirtileri gösterme ihtimali artar. Bu bireylerin mizacında gözlemlenen bu tür eğilimler, kaygı düzeylerinin sürekli yüksek seyretmesine neden olur.

Kişilik özellikleri de ayrılık kaygısı bozukluğunun oluşumunda önemli bir rol oynar. Özellikle bağımlı kişilik yapısına sahip bireylerde ayrılma durumları daha yoğun stres yaratabilir. Bu kişiler, başkalarına olan duygusal bağımlılıkları nedeniyle yalnız kalmaktan büyük korku duyarlar. Ayrıca düşük özsaygı, yüksek düzeyde duygusal hassasiyet ve mükemmeliyetçilik gibi özellikler de ayrılık kaygısının kronikleşmesine neden olabilir (Manicavasagar vd., 2010). Kişilik özelliklerinin gelişiminde ise erken dönem yaşantılar, ebeveyn tutumları ve bağlanma stilleri belirleyici rol oynamaktadır.

Mizaç ve kişilik özelliklerinin birleşimi, bireyin stres karşısındaki duyarlılığını artırabilir. Örneğin, utangaç ve içe dönük mizaç yapısına sahip bireylerde, olumsuz yaşam olaylarına karşı tolerans düşüktür ve bu da ayrılık durumlarında yaşanan kaygıyı şiddetlendirebilir (Namlı, Özbay, ve Tamam, 2022). Bu nedenle bireyin mizacının yanında, sosyal ilişkileri, aile yapısı ve erken dönem bağlanma deneyimleri de kişilik yapısının nasıl şekillendiğini etkileyerek ayrılık kaygısının gelişiminde dolaylı bir rol oynayabilir. Psikolojik destek süreçlerinde, bu kişilik yapısının detaylı şekilde değerlendirilmesi, tedavinin etkinliği açısından oldukça önemlidir.

Psikolojik Etkenler

İnsan zihni, çevresini anlamlandırmak için belirli şemalar ve inanç sistemleri

geliştirir. Bu zihinsel yapılar bireyin olayları yorumlama biçimini belirlerken, kaygı bozukluklarının ortaya çıkmasında da önemli rol oynar. Özellikle ayrılık kaygısı bozukluğu olan bireylerde, terk edilme ya da yalnız kalma durumlarına karşı aşırı duyarlılık, genellikle çocuklukta gelişen uyum bozucu bilişsel şemalara dayanır (Aydın, 2020). Bu bireylerde, "Değerli değilim", "Yalnız kalırsam başa çıkamam" gibi temel inançlar, bilişsel filtre görevi görerek, kişinin en ufak bir ayrılığı tehdit olarak algılamasına neden olabilir. Bu durum, ayrılığın gerçek boyutundan çok daha büyük algılanmasına ve yoğun kaygıya yol açar.

Ayrılık kaygısı yaşayan bireylerde sıklıkla gözlenen bilişsel çarpıtmalar, olayların felaketleştirilmesi, duygusal akıl yürütme ve seçici soyutlama gibi düşünce hatalarıdır. Örneğin, bir yakınından birkaç saat haber alamayan birey, bu durumu hemen terk edilme ya da başına kötü bir şey geldiği şeklinde yorumlayabilir. Bu bilişsel eğilimler, yaşanan kaygının şiddetini artırırken, bireyin işlevselliğini de önemli ölçüde düşürebilir (Jurbergs ve Ledley, 2005). Ayrıca bu tür düşünce örüntüleri, bireyin sosyal ilişkilerini sürdürmesini güçleştirerek hem kişisel hem de mesleki yaşamda sorunlar yaratabilir. Zihinsel olarak sürekli teyakkuz halinde olmak, bireyi duygusal anlamda da tükenmişliğe sürükleyebilir.

İnanç sistemleri sadece bireyin kendine yönelik değil, başkalarına ve dünyaya dair tutumlarını da etkiler. "Dünya tehlikeli bir yerdir" ya da "İnsanlar güvenilmezdir" gibi temel inançlar, bireyin bağ kurma süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Ayrılık kaygısı olan bireylerin sıklıkla aşırı bağlanma ya da kaçınma davranışları sergilemesi, bu inanç sistemlerinin sonucu olabilir (Milrod vd., 2014). Bu kişiler, bir yandan başkalarına yakın olma ihtiyacı hissederken, diğer yandan da reddedilme veya terk edilme korkusuyla ilişkilerden uzak durabilirler. Bu çelişkili yapı, bireyin içsel çatışmalar yaşamasına ve yoğun kaygı hissetmesine neden olur.

Ayrılık Kaygısının Epidemiyolojisi

Araştırmalar, çocukluk çağında AKB'nin prevalansını %4-5, yetişkinlikte ise %6-7 olarak bildirmektedir. Bozukluğun görülme sıklığı kültürden kültüre farklılık göstermekle birlikte, kolektivist toplumlarda daha yüksek oranlara ulaşılabilmektedir.

Ayrılık Kaygısının Belirtileri

AKB, hem psikolojik hem de somatik belirtilerle kendini gösterir. Sürekli ayrılık korkusu, yalnız kalmaktan kaçınma, bağlanma figürünü kaybetme korkusu gibi duygusal belirtiler; baş ağrısı, mide bulantısı, uyku sorunları gibi fiziksel belirtilerle birlikte ortaya çıkar. Bu belirtiler bireyin yaşına göre farklılık gösterebilir.

Ayrılık Kaygısının Kuramsal Temellerle Açıklanması

AKB; psikanalitik, davranışçı, bilişsel ve bağlanma kuramları çerçevesinde farklı şekillerde açıklanmıştır. Psikanalitik yaklaşım bilinçdışı ayrılık korkularına, davranışçı yaklaşım öğrenilmiş kaçınma tepkilerine, bağlanma kuramı ise erken dönem güvenli bağlanma eksikliğine odaklanır.

Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik kuram, AKB'yi ayrılma anksiyetesinin bilinçdışı süreçlerle bağlantılı olduğunu savunur; Freud'un ayrılma-kaybetme kaygısı kavramı bu bakış açısına dayanak oluşturur. Psikanalitik kuram, ayrılma kaygısını bireyin erken dönem yaşantılarında yaşadığı nesne kaybı ve buna bağlı gelişen bilinçdışı çatışmalarla açıklar. Bu yaklaşımda, özellikle Mahler'in ayrılma-bireyleşme kuramı ve Klein'in nesne ilişkileri teorisi ön plandadır. (Kaya,2021)

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kuram ise, ayrılıkla ilişkili davranışların pekiştirilerek öğrenildiğini ve bu nedenle sürdüğünü ileri sürer. Sosyal kuramcılara göre kaygının çevreden öğrenildiği, çocukluk çağında anne-babanın tutumu ve nesne ilişkilerine göre kişiler arası bağlanma tarzlarının kişide ayrılık kaygısı bozukluğu oluşturabileceği bulunmuştur.(Yılmaz, Karaaziz,2025)

Nesne İlişkileri Kuramı

Nesne ilişkileri kuramı, bireyin erken çocukluk döneminde bakım vereniyle kurduğu içsel ilişkilerin, ayrılık kaygısı geliştirme sürecinde belirleyici olduğunu vurgular. Ayrılık figürünün içselleştirilmemesi, yoğun terk edilme korkularına neden olabilir. Nesne ilişkileri kuramı, bireyin erken çocukluk döneminde bakım verenle kurduğu ilişkilerin, iç dünyasında nasıl temsil edildiğini ve bu temsilin bireyin benlik gelişimiyle kişilerarası ilişkilerine nasıl yansıdığını açıklamaya çalışır. Bu kurama göre, çocuklukta yaşanan ihmal, reddedilme ya da tutarsız bakım verme gibi deneyimler, bireyin ayrılık kaygısı yaşamasında temel bir rol oynar. İçselleştirilen olumsuz nesne temsilleri, bireyin ileriki yaşantılarında yoğun terk edilme korkuları ve bağlanma sorunlarına yol açabilir (Basmacı Kandemir, 2019).

DSM-5 Kriterlerine Göre Ayrılık Kaygısı Bozukluğu

DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. Baskı) göre Ayrılık Kaygısı Bozukluğu (AKB), bireyin bağlandığı kişi ya da kişilerden ayrılma ya da ayrılma beklentisine yönelik yaşadığı yoğun kaygı ile karakterize edilen bir anksiyete bozukluğudur. DSM-IV'te sadece çocukluk çağı bozuklukları arasında yer alan bu tanı, DSM-5 ile birlikte yetişkinlik dönemini de kapsayacak biçimde yeniden tanımlanmıştır (Bögels, Knappe ve Clark, 2013). Bu bağlamda, yalnızca çocukların değil, yetişkinlerin de bağlanma figürlerinden ayrıldıklarında ya da ayrılacaklarını düşündüklerinde yoğun kaygı ve stres yaşayabilecekleri kabul edilmiştir. Bu güncelleme, ayrılık kaygısının yaşam boyu sürebileceğini ve erken çocukluk döneminde başlayan belirtilerin, zamanla kalıcı bir psikopatolojiye dönüşebileceğini göstermektedir (Baldwin vd., 2016).

DSM-5'e göre AKB tanısı konulabilmesi için bireyin en az dört hafta (çocuk ve ergenlerde) ya da altı ay (yetişkinlerde) süren, gelişimsel olarak uygunsuz düzeyde ve yoğun ayrılık kaygısı yaşaması gerekmektedir. Bu kaygı en az üç belirtiden oluşmalıdır: bağlanma figürlerinden ayrılma konusunda aşırı ve tekrarlayıcı bir sıkıntı, ayrılma durumlarına ilişkin sürekli ve aşırı endişe, bağlanma figürlerine zarar geleceği ya da başlarına bir şey geleceği yönünde yoğun korkular, ev dışında kalmayı ya da yalnız olmayı reddetme, yalnız uyuyamama, tekrarlayan kabuslar ve ayrılma temalı fiziksel şikâyetler (Patel ve Bryant, 2021). Bu belirtiler bireyin işlevselliğini bozmakta ve sosyal, mesleki ya da diğer önemli alanlarda belirgin bozulmaya yol açmaktadır. Aynı zamanda, başka bir mental bozuklukla açıklanamayacak düzeyde belirgin ve özgül olmalıdır (APA, 2013).

Yetişkinlerde AKB, çoğu zaman çocukluk döneminde başlayan ancak fark edilmeyen ya da bastırılan ayrılık kaygılarının yeniden yüzeye çıkmasıyla kendini gösterir. Örneğin, bir ilişki sona erdiğinde ya da bir yakının ölümü gibi yaşam olayları bu bozukluğu tetikleyebilir. Araştırmalar, yetişkinlikte ortaya çıkan AKB'nin, çocukluk dönemindeki bağlanma sorunlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Milrod vd., 2014). Özellikle güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin, yetişkinlikte ayrılık durumlarında yoğun kaygı tepkileri gösterdiği

gözlenmiştir. Bu bağlamda AKB, yalnızca bireyin mevcut yaşam koşullarını değil, aynı zamanda geçmiş yaşantılarını da içeren karmaşık bir psikodinamik yapı sunar (Namlı, Özbay ve Tamam, 2022).

DSM-5 kapsamında değerlendirilen AKB'nin bir diğer önemli yönü, bozukluğun sıklıkla diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte ortaya çıkmasıdır. Özellikle panik bozukluk, agorafobi ve yaygın anksiyete bozukluğu gibi tanılarla komorbid seyredebildiği saptanmıştır (Kossowsky vd., 2013). Bu durum tanının konulmasını ve tedavi sürecini karmaşıklştırabilir. Aynı zamanda AKB, bireyin yaşam kalitesini ciddi biçimde düşürebilir. Örneğin, iş ortamında ya da sosyal ilişkilerde sürekli olarak bağlanma figürleriyle iletişim kurma isteği, bireyin bağımsız hareket etmesini engelleyebilir ve sosyal izolasyona neden olabilir (Şahin, Durat ve Şahin, 2022). Bu nedenle tanının doğru konulması ve bireye uygun bir tedavi planı oluşturulması önemlidir.

DSM-5'e göre Ayrılık Kaygısı Bozukluğu, sadece çocukluk çağında görülmekle kalmayıp, yaşamın ileri dönemlerinde de karşılaşılabilecek klinik bir tablo olarak kabul edilmektedir. Tanı kriterleri, gelişimsel bağlam göz önünde bulundurularak genişletilmiş ve bozukluğun kapsamı daha bütüncül bir anlayışla ele alınmıştır. Bu yönüyle DSM-5, ayrılık kaygısının çok yönlü yapısını tanı sistemine entegre ederek hem klinisyenlerin hem de araştırmacıların bu alandaki çalışmalarına zemin hazırlamıştır (Lavalley ve Schneider, 2019). Bozukluğun anlaşılması, bireyin geçmiş deneyimleri, bağlanma biçimi ve mevcut yaşantılarının birlikte değerlendirilmesini gerektirir; bu da ayrılık kaygısının yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda ilişkisel ve gelişimsel bir bozukluk olarak ele alınmasını zorunlu kılar.

DSM-5 Sınıflandırılması

230

DSM-5, AKB'yi anksiyete bozuklukları altında tanımlar ve tanı kriterlerini yaşa uygun olarak düzenlemiştir. En az dört hafta çocuklarda, altı ay yetişkinlerde sürmesi gereken belirtiler arasında ayrılık korkusu, yalnız kalma isteksizliği ve fiziksel şikâyetler yer alır.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunun Tedavisi

AKB'nin tedavisinde bilişsel-davranışçı terapi (BDT), aile terapisi ve gerektiğinde farmakoterapi etkili müdahale yöntemleri arasında yer alır. Özellikle erken çocuklukta müdahale, semptomların kronikleşmesini önlemede kritik rol oynar.

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) Tanımı

BDT, bireyin işlevsel olmayan düşünce kalıplarını tanımasını ve bunları daha gerçekçi düşüncelerle değiştirmesini hedefleyen, yapılandırılmış bir terapi yöntemidir. Duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi temel alır.

BDT'nin Tarihçesi

BDT, 1960'lı yıllarda Aaron T. Beck tarafından depresyon tedavisi amacıyla geliştirilmiş ve zamanla anksiyete bozuklukları da dahil olmak üzere birçok ruhsal sorunun tedavisinde kullanılmaya başlanmıştır.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunda BDT Uygulamaları

AKB tedavisinde BDT, çocuğun ya da bireyin ayrılıkla ilişkili olumsuz düşüncelerini yeniden yapılandırmayı, kaçınma davranışlarını azaltmayı ve baş etme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Maruz bırakma ve gevşeme teknikleri sıklıkla kullanılmaktadır.

Ayrılık Kaygısının Gelişimsel Süreci

Ayrılık kaygısı, yaşamın erken evrelerinde ortaya çıkan, gelişimsel olarak oldukça doğal kabul edilen bir duygudur. Özellikle bebeklik döneminde, bakım veren kişiden ayrılma durumunda gösterilen tepki, çocuğun çevresiyle sağlıklı bir bağ kurduğunun da bir göstergesi olabilir (Eisen vd., 2011). Ancak bu tepkinin şiddeti, süresi ve çocuğun yaşına göre değerlendirilmesi gerekir. Ayrılık kaygısı genellikle 6 ila 18 ay arasında görülmeye başlar; çocuk, nesne sürekliliği kavramını kazandığında, yani bir kişinin ya da nesnenin göz önünden kaybolduğunda tamamen yok olmadığını anlamaya başladığında bu kaygı gelişir (Lavalley ve Schneider, 2019). Eğer çocuk, gelişimsel açıdan uygun olmayan düzeyde bir ayrılık kaygısı yaşıyorsa, bu durum ilerleyen dönemlerde ayrılık kaygısı bozukluğuna evrilebilir.

Ayrılık kaygısının çocuklukta başlaması ve zamanla şiddetinin azalması beklenir. Fakat bazı bireylerde bu kaygı azalmayıp, daha da belirginleşerek ergenlik ve yetişkinlik dönemine kadar taşınabilir (Milrod vd., 2014). Gelişimsel süreçte çocuğun bakım veren kişiye olan güvenli bağlanması, ayrılık kaygısının sağlıklı bir şekilde aşılması için oldukça önemlidir (Çetin ve Avcı, 2022). Güvensiz bağlanma stilleri geliştiren çocuklar, bakım veren kişiyle ayrılma durumlarında yoğun kaygı yaşar ve bağımsızlaşma süreçlerinde zorluk çekerler (Aydın, 2020). Özellikle aşırı koruyucu ebeveynlik stilleri, çocuğun dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılamasına neden olarak ayrılık anksiyetesini pekiştirebilir (Jurbergs ve Ledley, 2005).

Okul çağına gelindiğinde ayrılık kaygısı, okul reddi ya da okul fobisi gibi davranışsal belirtilerle karşımıza çıkabilir (Irmak, 2016). Bu dönemde çocuklar, evden ya da bakım veren kişiden ayrılmak zorunda kaldıklarında mide bulantısı, baş ağrısı gibi psikosomatik belirtiler gösterebilir (Kearney vd., 2003). Bu tür tepkiler, ayrılık kaygısının sadece psikolojik değil, aynı zamanda fizyolojik düzeyde de etkili olduğunu gösterir. Bu noktada, çocuğun çevresel koşulları, aile dinamikleri, okul ortamı gibi faktörlerin incelenmesi büyük önem taşır. Ayrıca bu tür semptomların kalıcı hale gelmemesi için erken dönemde psikolojik destek sağlanması gerekmektedir (Ehrenreich vd., 2008).

Ergenlik dönemine gelindiğinde ise bireyin kendi kimliğini oluşturma süreci, ayrılık kaygısının yön değiştirmesine neden olur. Bu dönemde artık ebeveynlerden çok, akran ilişkileri önem kazanmaya başlar. Ancak ayrılık kaygısı devam eden bireylerde, yoğun bağımlılık ilişkileri, terk edilme korkuları ve yalnız kalma kaygısı ön plana çıkabilir (Klein vd., 1992). Bu da ergenin hem sosyal gelişimini hem de akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Aşırı ayrılık kaygısı yaşayan ergenler, yeni ortamlara adapte olmakta zorlanır, üniversiteye geçiş gibi önemli gelişimsel geçişlerde ciddi zorluklar yaşarlar (Yıldız, 2008).

Yetişkinlikte ayrılık kaygısı, uzun yıllar boyunca çocukluk ve ergenlik dönemlerine özgü bir sorun olarak görülse de artık bu durumun yetişkin bireylerde de kendine özgü biçimde devam edebileceği kabul edilmektedir (Bögels vd., 2013). Ebeveynlerden veya partnerlerden ayrı kalamama, yoğun özlem ve terk edilme korkusu gibi duygular, yetişkin ayrılık kaygısının karakteristik özelliklerindendir (Namlı vd., 2022). Bu durum, bireyin romantik ilişkiler kurmasını, iş yaşamında bağımsız kararlar almasını ve sağlıklı bir sosyal çevre geliştirmesini zorlaştırabilir. Ayrıca çocuklukta yaşanan ayrılık kaygısı bozukluğunun, yetişkinlikte panik bozukluk ve diğer anksiyete bozuklukları için bir risk faktörü olduğu da çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir (Kossowsky vd., 2013).

Ayrılık Kaygısı Bozukluğu ile Diğer Anksiyete Bozukluklarının Ayırt Edilmesi

Ayrılık kaygısı bozukluğu (AKB), özellikle çocukluk döneminde ortaya çıkan ancak yetişkinlikte de devam edebilen özgül bir anksiyete türüdür. Diğer anksiyete bozukluklarından ayırt edilmesi, doğru tanı ve müdahale açısından oldukça önemlidir. Ayrılık kaygısında temel korku, bağlanılan kişiden ayrılma durumudur; bu, bireyin işlevselliğini bozacak derecede yoğun bir kaygıya neden olabilir (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013). Buna karşın sosyal anksiyete bozukluğunda temel korku, sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme endişesidir. Panik bozuklukta ise birey ani panik ataklardan ve bu atakların olası sonuçlarından korkar (Kossowsky vd., 2013). Bu bağlamda AKB, kaygının nesnesi ve ortaya çıkış biçimiyle diğer bozukluklardan ayrılır.

Bir diğer önemli ayırım noktası AKB'nin gelişimsel kökenleridir. Bu bozukluk, bireyin bağlanma figürlerine olan yoğun bağımlılığı ile yakından ilişkilidir ve çoğu zaman erken dönem bağlanma travmalarıyla bağlantılıdır (Aydın, 2020). Diğer anksiyete bozukluklarında ise bilişsel çarpıtmalar ya da travmatik olaylar daha merkezi bir rol oynar. Örneğin, travma sonrası stres bozukluğunda (TSSB) birey belirli bir travmaya bağlı olarak kaygı yaşarken, ayrılık kaygısı genellikle daha uzun vadeli bir bağlanma örüntüsünün parçası olarak gelişir (Milrod vd., 2014). Bu gelişimsel perspektif, ayrılık kaygısının ayırt edilmesinde klinik olarak önemli bir ipucu sunar.

Ayrıca AKB'nin bireyin yaşamındaki etkileri de farklılık gösterir. AKB'li bireyler, yalnız kalma, evden uzaklaşma ya da bağlandıkları kişilerden ayrılma gibi durumlarda yoğun fiziksel ve duygusal tepkiler verebilirler. Bu durum, okul veya iş hayatında işlevsellik kaybına yol açabilir (İrmak, 2016). Buna karşın, yaygın anksiyete bozukluğunda kaygı daha genel, dağınık ve günlük yaşamın farklı yönlerine yayılmış durumdadır. Klinik gözlemler, ayrılık kaygısı olan bireylerin ilişkilerde aşırı bağımlılık ve terk edilme korkusu gibi belirtiler gösterdiğini ortaya koymuştur (Namlı, Özbay, ve Tamam, 2022). Bu özellikler, onu diğer anksiyete bozukluklarından ayıran özgün niteliklerdir.

Tanı sürecinde ayırım yapılması gereken bir diğer bozukluk, özellikle yetişkinlerde görülen obsesif kompulsif bozukluktur (OKB). OKB'de birey belirli düşünceleri bastırmak ya da rahatlatmak için ritüeller geliştirirken, AKB'de kaygının kaynağı ayrılık ve yalnız kalma korkusudur. Ayrıca AKB tanısı almış bireylerde bu kaygı; fiziksel semptomlar, ağlama nöbetleri ve hatta panik ataklarla kendini gösterebilir (Baldwin vd., 2016). AKB'nin, panik bozuklukla olan örtüşen yönleri olduğu halde, panik bozuklukta aniden gelişen ataklar merkeziyken, AKB'de bu durum genellikle bağlanma figüründen ayrılma durumunda tetiklenir (Silove vd., 2010). Bu fark, tanının doğru konulması açısından kritik öneme sahiptir.

AKB'nin tedavi süreci de ayırt edilmesini kolaylaştırabilir. Diğer anksiyete bozukluklarında bilişsel-davranışçı terapi (BDT) yaygın şekilde uygulanırken, AKB'de bağlanma odaklı yaklaşımlar ve psikodinamik terapi daha etkili olabilir (Lavalley ve Schneider, 2019). Bu terapilerde bireyin erken dönem ilişkileri ve bu ilişkilerin bugünkü davranışlarına etkisi incelenir. Ayrıca, AKB olan bireylerde ilaç tedavisine yanıt da diğer anksiyete bozukluklarına göre farklılık gösterebilir (Klein, Koplewicz, ve Kanner, 1992). Bu nedenle hem semptomların içeriği hem de tedaviye verilen yanıt göz önünde bulundurularak AKB'nin diğer anksiyete bozukluklarından ayırt edilmesi mümkündür.

Epidemiolojik Veriler ve Yaygınlık

Ayrılık kaygısı bozukluğu (AKB), geçmişte yalnızca çocukluk dönemine özgü bir bozukluk olarak değerlendiriliyordu. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, bu bozukluğun yetişkinlikte de oldukça yaygın ve etkili bir şekilde görülebileceğini göstermiştir (Bögels, Knappe ve Clark, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 ile birlikte AKB'yi sadece çocuklukla sınırlı olmayan bir bozukluk olarak yeniden tanımlaması, bu konuda yapılan epidemiyolojik araştırmalarda da önemli bir artışı beraberinde getirmiştir (Patel ve Bryant, 2021). Bu bağlamda hem çocuklarda hem de yetişkinlerde ayrılık kaygısının görülme oranı farklı toplum ve kültürlerde değişiklik gösterebilmekle birlikte, genel olarak tahmin edilenin üzerinde bir yaygınlığa sahiptir.

Çocukluk çağındaki AKB'nin prevalansı yaklaşık olarak %4 ile %5 arasında bildirilmektedir. Bu oran, özellikle okul öncesi ve erken okul çağı çocuklarında daha da artış göstermektedir (Masi, Mucci ve Millepiedi, 2001). Çocuklarda bu bozukluk genellikle ebeveynlerden ayrılma korkusu, okula gitmeyi reddetme ve gece yalnız yatamama gibi belirtilerle kendini göstermektedir (Eisen vd., 2011). Bu belirtiler hem çocuğun gelişimsel süreçlerini hem de aile içi ilişkileri derinden etkileyebilmektedir. Özellikle ebeveynlerde de ayrılık kaygısının yüksek olduğu durumlarda, çocuklarda bu bozukluğun gelişme riski daha da artmaktadır (Çetin ve Avcı, 2022).

Yetişkinlik döneminde ayrılık kaygısı bozukluğunun yaygınlığı ise geçmişte sıklıkla göz ardı edilmiş bir durumken, artık giderek daha fazla tanınmakta ve araştırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, yetişkinlerde AKB'nin genel popülasyonda %6 ila %7 oranında görüldüğü bildirilmiştir (Manicavasagar vd., 2010). Klinik örneklemelerde bu oranın daha da yüksek olduğu ve özellikle diğer anksiyete bozukluklarıyla birlikte görüldüğünde tanı konmasının zorlaştığı bilinmektedir (Silove vd., 2010). Ayrıca, yetişkinlerde AKB'nin, çocukluk döneminde yaşanmış travmatik ayrılık deneyimleri ya da bağlanma stilleri ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Namlı, Özbay ve Tamam, 2022).

AKB'nin gelecekteki ruh sağlığı sorunları açısından bir risk faktörü olduğuna dair bulgular da oldukça dikkat çekicidir. Örneğin, Lewinsohn ve arkadaşlarının (2008) gerçekleştirdiği uzunlamasına bir çalışmada, çocukluk döneminde ayrılık kaygısı yaşayan bireylerin, ilerleyen yaşlarda depresyon, panik bozukluk ve sosyal anksiyete gibi çeşitli psikiyatrik bozukluklara yakalanma riskinin belirgin şekilde arttığı saptanmıştır. Benzer şekilde, Lipsitz ve arkadaşları (1994), çocuklukta yaşanan ayrılık kaygısının, yetişkinlikteki anksiyete bozuklukları ile güçlü bir korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, erken tanı ve müdahalenin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Kültürel faktörlerin de ayrılık kaygısı bozukluğunun görülme sıklığı üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, kolektivist toplumlarda aile bağlarının güçlü olması, çocuklarda ve hatta yetişkinlerde ebeveynlerden ayrılma konusunda daha yoğun kaygılar yaşanmasına neden olabilir (Lavallee ve Schneider, 2019). Türkiye gibi toplumlarda, ayrılık kaygısının sıklığına ilişkin yapılan çalışmalar, bu bozukluğun hem çocuklarda hem de genç yetişkinlerde dikkate değer bir yaygınlığa sahip olduğunu göstermektedir (Kaya, 2021; Irmak, 2016). Tüm bu veriler, ayrılık kaygısı bozukluğunun yalnızca bireysel değil, toplumsal ve kültürel bir bağlamda da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunun Bireysel Etmenleri

Ayrılık kaygısı bozukluğunun (AKB) bireyde gelişmesinde birçok psikolojik,

gelişimsel ve çevresel etkenin rol oynadığı bilinmektedir. Bu etmenlerin başında erken çocukluk döneminde yaşanan bağlanma biçimleri gelir. Bowlby'nin bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerde ayrılık anksiyetesinin daha sık görüldüğü ortaya çıkmıştır (Aydın, 2020). Özellikle anne ya da birincil bakım veren kişiden erken dönemde yaşanan ayrılıklar, bireyin duygusal regülasyon becerilerini zayıflatmakta ve ilerleyen yaşlarda AKB'ye zemin hazırlamaktadır (Lavalley ve Schneider, 2019). Bu durum, bireyin ayrılığı tehdit edici bir durum olarak algılamasına ve ayrılık durumlarına karşı aşırı duyarlılık geliştirmesine neden olabilir.

Kişilik özellikleri de AKB'nin gelişiminde önemli rol oynar. Özellikle yüksek düzeyde nevroz, düşük öz yeterlik ve duygusal bağımlılığa yatkınlık gibi kişilik özellikleri olan bireylerde AKB'nin daha yaygın olduğu gösterilmiştir (Baldwin vd., 2016). Bu kişilik yapısındaki bireyler, ayrılığı başa çıkılması zor bir tehdit olarak algıladıkları için, ilişkilerde aşırı bağlanma davranışları sergileyebilirler. Bu durum da hem bireyin sosyal ilişkilerini zedeleyebilir hem de sürekli bir terk edilme korkusu yaşamalarına neden olabilir (Namlı, Özbay, ve Tamam, 2022). Özellikle kaygılı-bağlanma stiline sahip bireylerde ayrılık kaygısının çok daha şiddetli yaşandığı, literatürde sıkça vurgulanan bir bulgudur (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013).

Aile yapısı ve ebeveyn tutumları da AKB'nin gelişiminde belirleyici etkenler arasında yer alır. Aşırı koruyucu, müdahaleci ya da tutarsız ebeveyn tutumlarının, çocuğun bağımsızlık kazanma sürecini olumsuz etkilediği ve ayrılık anksiyetesine zemin hazırladığı bilinmektedir (Çetin ve Avcı, 2022). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin de ayrılık kaygısı yaşamaları, çocuklarda benzer kaygıların gelişmesine neden olabilir. Bu durum, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağın sağlıklı biçimde ayrışmamasına ve bireyin bireyselleşme sürecinde zorluklar yaşamasına neden olur (Ehrenreich, Santucci, ve Weiner, 2008).

Geçmişte yaşanmış travmatik deneyimler de ayrılık kaygısı bozukluğunun bireysel belirleyicilerindendir. Özellikle çocuklukta yaşanan ani kayıplar, hastane yatışları, boşanma ya da ebeveynin uzun süreli yokluğu gibi durumlar, bireyin ayrılık durumlarına karşı aşırı hassasiyet geliştirmesine neden olabilir (Milrod vd., 2014). Bu tür travmalarla baş etme becerisi geliştiremeyen bireyler, gelecekteki ayrılıkları da tehdit olarak algılar ve kaçınma davranışları geliştirebilir. Bu durum, AKB'nin kronikleşmesine ve bireyin yaşam kalitesini ciddi ölçüde düşürmesine neden olabilir (Şahin, Durat, ve Şahin, 2022).

Bilişsel çarpıtmalar ve öğrenilmiş davranış kalıpları da ayrılık kaygısı bozukluğunun bireysel etmenleri arasında değerlendirilmektedir. Özellikle ayrılığa dair felaketleştirici düşünceler geliştiren bireylerde, gerçek dışı inançların yoğunluğu AKB'nin şiddetini artırabilir (Patel ve Bryant, 2021). Bu bireyler, ayrılığı sürekli olarak kontrol kaybı, yalnızlık ya da terk edilme ile ilişkilendirerek; günlük yaşamlarını bu korkulara göre şekillendirir. Bu bağlamda, bireyin zihinsel şemaları hem ayrılıkla başa çıkma biçimini hem de bu süreçte göstereceği davranışları doğrudan etkiler (Aydın, 2020). Sonuç olarak, ayrılık kaygısı bozukluğu çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bireyin geçmiş yaşantıları, kişilik özellikleri, bağlanma biçimi ve bilişsel süreçleri bu yapının temel bileşenlerini oluşturur.

Bilişsel Eğilimler ve İnanç Sistemleri

İnsan zihni, çevresini anlamlandırmak için belirli şemalar ve inanç sistemleri geliştirir. Bu zihinsel yapılar bireyin olayları yorumlama biçimini belirlerken, kaygı bozukluklarının ortaya çıkmasında da önemli rol oynar. Özellikle ayrılık kaygısı

bozukluğu olan bireylerde, terk edilme ya da yalnız kalma durumlarına karşı aşırı duyarlılık, genellikle çocuklukta gelişen uyum bozucu bilişsel şemalara dayanır (Aydın, 2020). Bu bireylerde, "Değerli değilim", "Yalnız kalırsam başa çıkamam" gibi temel inançlar, bilişsel filtre görevi görerek, kişinin en ufak bir ayrılığı tehdit olarak algılamasına neden olabilir. Bu durum, ayrılığın gerçek boyutundan çok daha büyük algılanmasına ve yoğun kaygıya yol açar.

Ayrılık kaygısı yaşayan bireylerde sıklıkla gözlenen bilişsel çarpıtmalar, olayların felaketleştirilmesi, duygusal akıl yürütme ve seçici soyutlama gibi düşünce hatalarıdır. Örneğin, bir yakınından birkaç saat haber alamayan birey, bu durumu hemen terk edilme ya da başına kötü bir şey geldiği şeklinde yorumlayabilir. Bu bilişsel eğilimler, yaşanan kaygının şiddetini artırırken, bireyin işlevselliğini de önemli ölçüde düşürebilir (Jurbergs ve Ledley, 2005). Ayrıca bu tür düşünce örüntüleri, bireyin sosyal ilişkilerini sürdürmesini güçleştirerek hem kişisel hem de mesleki yaşamda sorunlar yaratabilir. Zihinsel olarak sürekli teyakkuz halinde olmak, bireyi duygusal anlamda da tükenmişliğe sürükleyebilir.

İnanç sistemleri sadece bireyin kendine yönelik değil, başkalarına ve dünyaya dair tutumlarını da etkiler. "Dünya tehlikeli bir yerdir" ya da "İnsanlar güvenilmezdir" gibi temel inançlar, bireyin bağ kurma süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Ayrılık kaygısı olan bireylerin sıklıkla aşırı bağlanma ya da kaçınma davranışları sergilemesi, bu inanç sistemlerinin sonucu olabilir (Milrod vd., 2014). Bu kişiler, bir yandan başkalarına yakın olma ihtiyacı hissederken, diğer yandan da reddedilme veya terk edilme korkusuyla ilişkilerden uzak durabilirler. Bu çelişkili yapı, bireyin içsel çatışmalar yaşamasına ve yoğun kaygı hissetmesine neden olur.

Travmatik Yaşantılar ve Bağlanma Örüntüleri

235

Travmatik yaşantılar, özellikle çocukluk döneminde maruz kalınan ihmal, istismar, ani kayıplar veya şiddet olayları, bireyin hem kendilik algısını hem de başkalarıyla kurduğu ilişkileri derinden etkileyebilir. Ayrılık kaygısı bozukluğu olan bireylerin geçmişlerine bakıldığında, sıklıkla güvenli bağlanmanın gelişmesini engelleyen erken dönem travmatik yaşantılar göze çarpar (Kearney vd., 2003). Özellikle birincil bakım vericiyle olan bağlanmanın kesintiye uğradığı durumlar, bireyde temel güven duygusunun oluşmamasına ve bu eksikliğin yetişkinlikte yoğun ayrılık kaygısına dönüşmesine yol açabilir.

Bağlanma örüntüleri, bireyin yaşam boyu kurduğu tüm ilişkilerde belirleyici bir rol oynar. Güvensiz bağlanma stilleri (kaygılı, kaçınan veya kararsız) ayrılık kaygısının şiddetini belirleyebilir (Yıldız, 2008). Özellikle kaygılı bağlanma örüntüsüne sahip bireyler, sürekli olarak terk edilme korkusu yaşar ve bu duygularını bastırmak yerine sıkça ifade ederler. Bu durum hem bireyin ilişkilerinde krizlere yol açar hem de içsel olarak sürekli bir tehdit algısıyla yaşamasına neden olur. Tam da bu nedenle, bağlanma teorisi ayrılık kaygısı bozukluğunun açıklanmasında temel bir kuramsal çerçeve sunar.

Travma sonrası gelişen bağlanma sorunları, sadece bireyin yakın ilişkilerini değil, aynı zamanda benlik algısını ve duygusal düzenleme kapasitesini de olumsuz etkiler. Özellikle ihmal edilen ya da duygusal açıdan yetersiz ebeveynlerle büyüyen bireylerde "değersizlik" ve "güvensizlik" temelli şemalar gelişebilir (Lavalley ve Schneider, 2019). Bu bireyler, ayrılığı sadece fiziksel bir uzaklık olarak değil, aynı zamanda bir tehdit ve yeniden travmatizasyon kaynağı olarak algılayabilirler. Bu nedenle, travmaların sadece geçmişte kalmış olaylar değil, bireyin şu anki dünyasını algılayış biçimini şekillendiren dinamik yapılar olduğu unutulmamalıdır.

Yaş ve Gelişimsel Dönem Özellikleri

Ayrılık kaygısı bozukluğu, her yaşta farklı şekillerde kendini gösterebilir. Çocukluk döneminde daha çok okul reddi, ebeveyninden ayrılmak istememe gibi davranışlarla kendini gösteren bu bozukluk, ergenlikte duygusal ilişkilerde yoğun bağımlılık ve terk edilme korkusu olarak ortaya çıkabilir (Ehrenreich vd., 2008). Yetişkinlikte ise romantik partnerlere ya da çocuklara karşı aşırı bağımlılık, bireyin günlük yaşamını ciddi anlamda etkileyebilir. Gelişimsel dönemler, bireyin ayrılığı nasıl algıladığı ve bu algıyla nasıl başa çıktığını doğrudan etkiler.

Erken yaşlarda ortaya çıkan ayrılık kaygısının kalıcı hale gelmesi, çoğu zaman çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasıyla ilişkilidir. Özellikle 3-6 yaş döneminde ebeveyn ile kurulan güvenli bağ, ilerleyen yaşlarda bireyin dış dünyaya karşı güven duygusunu belirler (Eisen vd., 2011). Bu dönemde yaşanan herhangi bir travmatik olay ya da ani ayrılıklar, bireyin iç dünyasında kalıcı izler bırakabilir. Bu da ilerleyen dönemlerde ayrılık kaygısının temelini oluşturur. Bu bağlamda, gelişimsel dönem özellikleri hem risk faktörlerini hem de müdahale yollarını anlamada önemli ipuçları sunar.

Yetişkinlikte ayrılık kaygısının görünümü daha karmaşık olabilir. Çoğu zaman kişi, yaşadığı kaygının adını koyamaz ya da bu kaygıyı başka psikolojik sorunlar altında maskeleyebilir (Manicavasagar vd., 2010). Bu durum hem tanının gecikmesine hem de tedavi sürecinde zorluklara neden olabilir. Ayrıca yaş ilerledikçe birey, bağlanma ihtiyaçlarını bastırmak zorunda kalabilir ya da sosyal roller (ebeveynlik, eş rolü vb.) nedeniyle bu kaygıyı görmezden gelmeye çalışabilir. Oysa ki, yaş her ne olursa olsun, ayrılık kaygısı bireyin hayat kalitesini etkileyen ciddi bir duygusal süreçtir ve mutlaka fark edilmesi ve ele alınması gerekir (Namlı, Özbay ve Tamam, 2022).

Cinsiyet Faktörü

Cinsiyet, bireyin psikolojik gelişimi ve özellikle ayrılık kaygısı düzeyleri üzerinde önemli etkiler yaratabilen sosyokültürel bir faktördür. Çocukluk döneminden itibaren toplumsal cinsiyet rolleri bireyin duygularını ifade etme biçimini, bağlanma stillerini ve kaygıya verdikleri tepkileri şekillendirebilir. Araştırmalar, kadınların ayrılık kaygısı yaşamaya erkeklere kıyasla daha yatkın olduklarını göstermektedir. Bu farkın kökeninde hem biyolojik hem de sosyal öğrenme süreçlerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Kaya, 2021). Kadınlar, genellikle duygusal yakınlık kurmaya daha eğilimli yetiştirildiklerinden dolayı bağlanma figürlerinden ayrılmak onlar için daha yoğun bir kaygı kaynağı haline gelebilir.

Öte yandan, erkeklerin ayrılık kaygısını bastırma veya gizleme eğiliminde olmaları, cinsiyet temelli beklentilerin bir sonucu olabilir. Toplumsal normlar erkeklerin duygusal zayıflık göstermesini hoş karşılamadığından, erkek bireylerde ayrılık kaygısı daha az bildirilse de bu, gerçek düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmez (Manicavasagar vd., 2010). Erkeklerde bastırılan ayrılık kaygısı, zamanla başka psikolojik sorunlara zemin hazırlayabilir. Bu durum, ayrılık kaygısının yalnızca kadınlarda sık görüldüğü yanılgısını doğurur ve erkeklerin yardım alma davranışlarını da olumsuz yönde etkileyebilir.

Cinsiyetin etkisini daha geniş bir bağlamda değerlendirdiğimizde, bağlanma stilleri ve çocukluk deneyimlerinin de bu ayrımı beslediği görülür. Örneğin, kız çocuklarının anne figürüyle daha yakın ilişkiler kurmaları, ayrılık anksiyetesi yaşama olasılıklarını artırabilir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar cinsiyet farkının kültürel

bağlamda değişiklik gösterebileceğini ortaya koymuştur (Lavallee ve Schneider, 2019). Dolayısıyla cinsiyetin ayrılık kaygısına etkisini değerlendirirken, kültürel ve toplumsal normların da dikkate alınması büyük önem taşır.

Öz yeterlik ve Benlik Algısı

Öz yeterlik, bireyin belirli bir durumda başarılı olabileceğine dair inancını ifade eder. Bu kavram, bireyin stresli ya da kaygı verici durumlarla baş etme kapasitesi üzerinde doğrudan etkilidir. Ayrılık kaygısı yaşayan bireylerde genellikle düşük öz yeterlik düzeylerine rastlanır; çünkü bu bireyler kendilerini, bağlanma figürü olmadan hayatta kalamayacak kadar zayıf hissederler (Milrod vd., 2014). Öz yeterlik algısı güçlü olan bireyler ise ayrılık durumlarında bile kendilerini yeterli ve dayanıklı hissederek daha az kaygı yaşarlar.

Benlik algısı da öz yeterlikle yakından ilişkili bir kavramdır. Bireyin kendisini nasıl gördüğü, ayrılık durumlarına verdiği duygusal tepkileri şekillendirir. Olumsuz benlik algısına sahip bireyler, genellikle terk edilme ya da yalnız kalma durumlarını tehdit olarak algılar. Bu durum, ayrılık kaygısının şiddetini artırabilir (Lipsitz vd., 1994). Kendisini değersiz, yetersiz ya da seilmeye layık görmeyen bir birey, ayrılığı da kişisel bir başarısızlık gibi deneyimler. Bu da ayrılık anksiyetesini derinleştirerek sosyal işlevselliği bozabilir.

Gelişimsel açıdan bakıldığında, öz yeterlik ve benlik algısı genellikle erken çocukluk döneminde şekillenmeye başlar. Ebeveynlerin tutumları, çocuğun kendi başına bir şeyler başarma fırsatlarına sahip olup olmaması, bu iki kavramın inşasında belirleyici rol oynar. Güvenli bağlanma geliştiren bireylerin hem benlik algısı hem de öz yeterlik duyguları daha sağlıklı olurken, kaygılı ya da kaçınan bağlanma geliştiren bireylerde bu yapılar zayıf kalabilir (Lewinsohn vd., 2008). Bu da ilerleyen yaşlarda ayrılık kaygısı gibi psikolojik sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Sosyal Beceri Eksiklikleri ve İçedönüklük

Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle etkili iletişim kurmasını ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Ayrılık kaygısı bozukluğu yaşayan bireylerde sıklıkla sosyal beceri eksiklikleri gözlenmektedir. Bu bireyler, çoğu zaman bağımsız sosyal ilişkiler kurmakta zorlanır ve sosyal etkileşimlerden kaçınma eğiliminde olabilirler. Sosyal ortamda kendilerini güvensiz hisseden bireyler, bağlı oldukları kişiyle aralarına mesafe girdiğinde yoğun bir yalnızlık ve çaresizlik hissi yaşayabilirler (Bögels vd., 2013). Bu durum, ayrılık kaygısının daha da şiddetlenmesine yol açar.

İçedönüklük, ayrılık kaygısı ile ilişkili olarak değerlendirildiğinde, bu kişilik özelliği olan bireylerin dış dünyadan ziyade iç dünyalarına yöneldikleri görülür. Bu bireyler, sosyal ortamlarda bulunmaktan hoşlanmaz, daha çok yalnız vakit geçirmeyi tercih ederler. Ancak ayrılık durumunda bu yalnızlık tercihi bir zorunluluk halini aldığı anda, içedönük bireyler dahi yoğun kaygı yaşayabilirler (Silove vd., 2010). İçedönük bireylerin sosyal destek mekanizmaları genellikle sınırlı olduğundan, ayrılık sonrası bu destek eksikliği daha fazla hissedilir ve psikolojik dayanıklılık zayıflar.

Sosyal beceri eksiklikleri aynı zamanda bireyin özgüvenini ve baş etme stratejilerini de olumsuz etkiler. Bu durum çocukluk döneminde yeterince sosyal deneyim yaşayamamış bireylerde daha belirgindir. Sosyal beceriler yeterince gelişmediğinde, ayrılık anksiyetesi ile başa çıkmak da zorlaşır çünkü birey yalnız kaldığında yardım isteyebileceği ya da duygusal destek alabileceği bir sosyal çevreden yoksundur (Ehrenreich vd., 2008). Sonuç olarak, içedönüklük ve sosyal beceri

eksiklikleri, ayrılık kaygısını hem tetikleyen hem de sürdüren önemli psikososyal değişkenlerdir.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğunun Ailesel Etmenleri

Ayrılık kaygısı bozukluğu (AKB), bireyin bağ kurduğu figürlerden ayrılma düşüncesi ya da deneyimi karşısında yoğun ve uygunsuz kaygı yaşamasıyla karakterize bir ruhsal durumdur. Bu bozukluğun gelişiminde ailesel etmenler oldukça belirleyici bir rol oynar. Çocukluk çağında ebeveynlerin aşırı koruyucu, müdahaleci ya da tutarsız davranışları, çocukların sağlıklı bir bağlanma geliştirmesini engelleyebilir. Bu durum, çocuğun çevresine karşı güven duygusu oluşturmamasına neden olur ve ilerleyen yaşlarda ayrılık kaygısı bozukluğuna zemin hazırlar (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013). Özellikle annelerin kaygılı bağlanma stillerine sahip olması, çocukların da benzer kaygı örüntüleri geliştirmesine yol açar (Çetin ve Avcı, 2022).

Aile içi ilişkilerin niteliği ve ebeveynlerin psikolojik durumları da ayrılık kaygısının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin, annede veya babada mevcut olan anksiyete bozuklukları, çocuğa model olma yoluyla aktarılabilmektedir (Ehrenreich, Santucci, ve Weiner, 2008). Çocuklar, ebeveynlerinden gözlemledikleri tepkileri içselleştirerek, stresli durumlar karşısında benzer biçimde tepki verirler. Bu öğrenme süreci, ayrılma anksiyetesini artıran bir çevresel faktör olarak işlev görebilir. Ebeveynin ayrılığı bir tehdit unsuru olarak yansıtması veya çocuğun bireyselleşmesini engelleyen tutumlar sergilemesi, çocuğun kendilik algısını da zedeler (Kearney vd., 2003). Dolayısıyla, çocuğun psikososyal gelişiminde destekleyici ama sınır koyabilen bir ebeveynlik tarzı oldukça kritiktir.

Ayrıca, çocukluk döneminde yaşanan travmalar, boşanma, ebeveyn kaybı gibi yaşantılar da ayrılık kaygısını tetikleyebilir. Özellikle ebeveyn kaybının ani ve beklenmedik biçimde gerçekleşmesi, çocuğun güvenli bağlanma geliştirme kapasitesini derinden etkileyebilir (Milrod vd., 2014). Bu gibi durumlarda, çocuğun dünyaya ve insanlara duyduğu güven sarsılır. Bu travmatik deneyimlerin ardından çocuğun çevresiyle olan ilişkileri de zorlaşır ve birey ilerleyen dönemlerde ayrılık durumlarına karşı aşırı hassasiyet geliştirir. Travmanın etkisiyle oluşan "terk edilme şeması", ayrılık kaygısının bilişsel temelini oluşturabilir (Aydın, 2020).

Aile içindeki bağlanma biçimleri, bireyin duygu düzenleme becerilerini de etkiler. Güvenli bağlanma geliştiren bireyler, ayrılık gibi stresli durumları daha sağlıklı yönetebilirken; kaygılı ya da kaçınan bağlanma stillerine sahip bireyler, yoğun kaygı tepkileri geliştirme eğilimindedirler (Lavalley ve Schneider, 2019). Özellikle ilk bakım vericiyle kurulan ilişkinin niteliği, bireyin yaşam boyu sürececek olan ilişki dinamiklerini belirler. Bu bağlamda, çocuğun erken dönemlerde yaşadığı duygusal ihmaller veya duygusal aşırı yüklenmeler, duygusal regülasyon becerilerini zayıflatmakta ve bu durum ayrılık kaygısı bozukluğunun temelini oluşturmaktadır.

Ayrılık kaygısı bozukluğunun gelişiminde ailesel etmenler çok yönlü ve karmaşık bir yapıdadır. Hem ebeveynlerin bağlanma stilleri hem ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşim kalitesi hem de aile içi yaşanan kriz durumları bu bozukluğun ortaya çıkmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle, ayrılık kaygısı bozukluğuna yönelik müdahalelerde sadece birey odaklı değil, aile dinamiklerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimsemek önemlidir (Namlı, Özbay, ve Tamam, 2022). Ailenin terapi sürecine dâhil edilmesi hem bireyin iyileşmesini destekleyebilir hem de benzer kaygı örüntülerinin diğer aile bireylerinde gelişmesini önleyebilir.

Aile Dinamikleri ve İlişkisel Örüntüler

Aile, bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde temel rol oynayan ilk toplumsal yapı olarak kabul edilir. Aile içindeki ilişkisel örüntüler ve dinamikler, bireyin çevresiyle kuracağı ilişkilerin temel taşlarını oluşturur. Bu örüntüler, bireyin kendilik algısı, bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma biçimleri üzerinde doğrudan etkilidir. Aile içinde kurulan duygusal bağın niteliği, bireyin ilerleyen yaşlardaki güven duygusunu belirlerken; çatışmacı, kaotik ya da aşırı korumacı aile yapılarında büyüyen bireylerde ayrılık kaygısı gibi problemler daha sık gözlemlenmektedir (Kearney vd., 2003). Özellikle çocuklukta yaşanan duygusal ihmal ya da tutarsız bakım verme davranışları, bireyin dünyayı güvensiz bir yer olarak algılamasına neden olabilir.

Aile dinamikleri sadece bireyin çocukluk dönemiyle sınırlı değildir; yetişkinlikte de bireyin sosyal ilişkilerini şekillendiren derin izler bırakır. Aile içinde rollerin nasıl dağıldığı, ebeveynler arası iletişim şekli ve duyguların nasıl ifade edildiği bireyin duygu düzenleme becerilerini doğrudan etkiler. Ebeveynler arası çatışmaların sık olduğu aile yapılarında büyüyen bireylerin, kendi ilişkilerinde de benzer örüntüleri tekrar ettikleri sıklıkla görülmektedir (Eisen vd., 2011). Bu tekrar eden örüntüler, bireyin ayrılık ya da terk edilme gibi durumlara karşı duyarlılığını artırabilir ve bireyin psikolojik kırılganlıklarını tetikleyebilir. Aile ortamında duygusal destek görmemek, bireyde sürekli onay arama ihtiyacına ve ayrılma durumlarında yoğun kaygılara yol açabilir.

Bununla birlikte sağlıklı aile dinamikleri, bireyin duygusal dayanıklılığını artırır. Destekleyici, şefkatli ve sınırları net çizilmiş bir aile ortamında büyüyen bireyler, yaşamın getirdiği stres faktörleriyle daha etkili şekilde baş edebilir. Aile üyeleri arasında açık iletişimin kurulduğu, bireysel farklılıklara saygı duyulan ve duyguların bastırılmadan ifade edilebildiği ortamlarda gelişen çocuklar, sağlıklı bağlanma stilleri geliştirerek yetişkinlikte ayrılık kaygısı gibi sorunlarla daha az karşılaşır (Bögels, Knappe ve Clark, 2013). Dolayısıyla bireyin erken dönem aile yapısına dair deneyimleri, yaşam boyu sürecek psikolojik ve sosyal gelişiminin yönünü belirlemede kritik bir rol üstlenir.

Ebeveyn Tutumları ve Yetiştirme Tarzları

Ebeveynlerin çocuklarına karşı benimsediği tutumlar, onların hem duygusal hem de bilişsel gelişimini doğrudan etkiler. Bu tutumlar; demokratik, otoriter, izin verici ya da ilgisiz gibi farklı kategorilere ayrılır ve her biri çocuğun ruhsal dünyasında farklı etkiler yaratır. Özellikle otoriter ya da aşırı koruyucu ebeveynlik tarzı, çocuğun bağımsızlık geliştirmesini engelleyerek yoğun ayrılık kaygısına zemin hazırlayabilir (Çetin ve Avcı, 2022). Aşırı koruyucu tutumlar, çocuğun çevresel tehditlere karşı kendi başına baş etme becerisini geliştirmesini engeller ve çocuğun dış dünyayı tehditkâr olarak algılamasına neden olabilir.

Demokratik ebeveynlik tarzı ise, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayarak, ayrılık kaygısı gibi patolojilerin gelişmesini önleyici etki gösterebilir. Bu tutumda çocuk hem sınırlarla tanışır hem de özgürlük alanı bulur. Böyle bir ortamda yetişen birey, yaşamında karşılaştığı stresli durumlara karşı daha esnek, uyumlu ve çözüm odaklı olur (Lavalley ve Schneider, 2019). Ebeveynin çocuğuna olan yaklaşımı, aynı zamanda çocuğun içsel güven duygusunu ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerin kalitesini de belirler. Özellikle erken dönemde ebeveyn-çocuk arasında kurulan sıcak, tutarlı ve duyarlı bağ, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesinde önemli rol oynar.

Ancak ebeveyn tutumları yalnızca çocuğun ruhsal gelişimi açısından değil,

aynı zamanda gelecekteki bağlanma stilleri açısından da önemlidir. İlgisiz ya da duygusal anlamda mesafeli ebeveynler, çocukta kaygılı veya kaçınan bağlanma stillerinin gelişmesine neden olabilir. Bu bağlanma stilleri, bireyin ilerleyen dönemlerde partner ilişkilerinde ayrılık kaygısı, terk edilme korkusu gibi sorunlar yaşamasına neden olur (Lewinsohn vd., 2008). Özellikle ebeveynin duygusal tepkilerinin öngörülemez olması, çocuğun kendisini sürekli tehdit altında hissetmesine ve bağlanma figürünün yokluğuna karşı aşırı hassasiyet geliştirmesine neden olabilir. Bu durum, ileriki yaşlarda ayrılık anksiyetesi bozukluğunun gelişimiyle sonuçlanabilir.

Ebeveynin Psikolojik Durumu (anksiyete, depresyon, bağlanma stilleri)

Ebeveynin psikolojik sağlığı, çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle anksiyete ve depresyon gibi psikopatolojilere sahip ebeveynlerin çocukları, daha yüksek oranda ayrılık kaygısı yaşama riski altındadır. Bu tür durumlarda çocuk, ebeveyninin duygusal istikrar eksikliğini sezerek kendini güvende hissetmeyebilir. Ebeveynin kaygılı hali çocuğa bulaşarak, çocuğun da çevresel tehditlere karşı aşırı duyarlı hale gelmesine neden olur (Jurbergs ve Ledley, 2005). Ebeveynin kendi korkularını çocuk üzerinden yönetmeye çalışması, çocuğun bireyselleşmesini ve bağımsızlık geliştirmesini engelleyebilir.

Bağlanma teorisine göre, birincil bakım veren kişinin bağlanma stili, çocuğun bağlanma örüntüsünü doğrudan etkiler. Kaygılı bağlanma stiline sahip bir ebeveyn, çocuğuna karşı tutarsız, aşırı müdahaleci ya da mesafeli davranışlar sergileyebilir. Bu tutarsızlıklar çocuğun bağlanma figürünün güvenilirliğini sorgulamasına ve sürekli teyit arayan, endişeli bir bağlanma biçimi geliştirmesine neden olabilir (Yıldız, 2008). Bu bağlamda, ebeveynin kendi geçmiş bağlanma deneyimlerinin farkında olması ve bunların çocuğa yansıma biçimlerini gözden geçirmesi, sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmada hayati bir adımdır.

Ebeveynin psikolojik durumu aynı zamanda çocuğa sunduğu modelle de ilgilidir. Özellikle depresyon gibi duygudurum bozukluklarında, ebeveynin hayata karşı ilgisizliği, çaresizlik duygusu ve düşük enerji düzeyi çocuğun da içsel dünyasında benzer duyguların gelişmesine neden olur (Milrod vd., 2014). Böyle bir ortamda büyüyen çocuk, ayrılık durumlarını travmatik ve tehdit edici deneyimler olarak algılayabilir. Ayrıca çocuk, ebeveynini “zayıf” ya da “korunması gereken” bir figür olarak algılasa, ondan ayrılmak, yalnızca kendi güvenliğini değil ebeveynin güvenliğini de tehdit eden bir durum haline gelir. Bu nedenle, ebeveynin ruhsal sağlığını desteklemek, yalnızca onun değil, çocuğun da ruhsal sağlığını korumanın en etkili yollarından biridir.

Aile İçi İletişim ve Etkileşim Düzeyi

Aile içi iletişim, bireylerin duygusal bağlarını güçlendiren ve sağlıklı psikolojik gelişimi destekleyen temel bir faktördür. Aile üyeleri arasındaki açık ve sağlıklı iletişim, bireylerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanırken, duygusal ihtiyaçların karşılanmasını sağlar. Aile içi etkileşimin kaliteli olması, özellikle çocukların duygusal düzenlemeleri ve sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Araştırmalar, aile içindeki iletişimin çocukların özgüvenini artırdığını ve psikolojik sağlamlıklarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013). Sağlıklı aile içi iletişim, aile üyelerinin birbirine karşı anlayışlı ve empatik olmalarını sağlar, bu da aile üyeleri arasındaki bağları kuvvetlendirir ve bireylerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını mümkün kılar.

Bununla birlikte, zayıf aile içi iletişim, duygusal uzaklığa ve aile içindeki stresin artmasına yol açabilir. Ebeveynlerin birbirleriyle veya çocuklarıyla yeterince iletişim kurmaması, ailede güven eksikliğine neden olabilir. İletişim eksiklikleri, aile üyelerinin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını zorlaştırır ve bireylerin yalnızlık, kaygı gibi duygusal sıkıntılar yaşamalarına yol açar (Ehrenreich, Santucci, ve Weiner, 2008). Çocuklar, ebeveynlerinden gelen duygusal sinyalleri doğru şekilde alabilmek için açık bir iletişime ihtiyaç duyarlar. Aksi takdirde, çocuklar kendilerini yanlış anlaşılmış ve duygusal olarak terk edilmiş hissedebilirler, bu da psikolojik sağlık sorunlarına yol açabilir.

Ebeveynlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, aile içindeki etkileşimleri sağlıklı tutmak için önemlidir. Ebeveynlerin, özellikle çatışma durumlarında bile, sakin kalmayı ve açıkça konuşmayı başarmaları, çocukların olumlu iletişim becerileri geliştirmelerini sağlar. Ebeveynler arasındaki sağlıklı iletişim, aile içindeki diğer ilişkilerin de güçlenmesine yardımcı olur. Araştırmalar, aile içindeki yüksek etkileşim seviyelerinin çocukların duygusal zekâsını artırdığını ve onların sağlıklı ilişkiler kurmalarını desteklediğini göstermektedir (Lewinsohn vd., 2008). Bu nedenle, aile içi iletişimin güçlü olması, bireylerin psikolojik ve duygusal iyilik halleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Travmatik Aile Olayları (boşanma, ölüm, göç vb.)

Travmatik aile olayları, bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Özellikle çocuklar, aile içindeki büyük değişikliklere daha hassas olabilirler. Boşanma, ailedeki yapıların değişmesine yol açarak, çocukların güvenli hissetmelerini zorlaştırabilir. Çocuklar, boşanma sürecinde ebeveynlerinin ayrılmasından dolayı sıklıkla terk edilme duygusu yaşayabilirler ve bu da bağlanma sorunlarına yol açabilir (Baldwin vd., 2016). Boşanma gibi travmalar, çocukların gelecekteki ilişkilerine, güven duygularına ve duygusal denetimlerine olumsuz etkilerde bulunabilir. Ebeveynlerin boşanmayı doğru bir şekilde yönetmeleri, çocukların psikolojik iyilik hallerini korumak için oldukça önemlidir.

Ailede bir ölüm, özellikle bir ebeveynin kaybı, büyük bir travmaya yol açabilir. Bu tür kayıplar, çocuklarda derin üzüntü, depresyon ve ayrılık kaygısı gibi duygusal durumları tetikleyebilir. Ölümün ardından ebeveynin gösterdiği tutum, çocuğun yas sürecini nasıl geçireceği üzerinde etkili olabilir. Destekleyici ve anlayışlı bir ebeveyn yaklaşımı, çocuğun ölümle başa çıkabilmesini kolaylaştırırken, duygusal ihmal ve kaygılı bir tutum, çocuğun travmatik yaşantılarından kalıcı şekilde etkilenmesine neden olabilir (Çetin ve Avcı, 2022). Ölüm, yalnızca duygusal bir kayıp değil, aynı zamanda aile dinamiklerinde de büyük bir değişim yaratır, bu da aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ve bağlarını yeniden şekillendirir.

Göç gibi toplumsal travmalar da aile üyeleri üzerinde derin etkiler bırakabilir. Ailelerin yeni bir ülkeye göç etmesi, yalnızca kültürel ve dilsel zorlukları değil, aynı zamanda duygusal zorlukları da beraberinde getirir. Çocuklar, eski yaşamlarından uzaklaşırken kimlik, aidiyet ve güven duygularını kaybedebilirler. Göçmen ailelerde yaşanan bu tür zorluklar, aile içindeki ilişkileri daha da karmaşık hale getirebilir ve travmanın etkisi daha belirgin hale gelebilir (Kearney vd., 2003). Göçmen ailelerin çocukları, uyum sağlama süreçlerinde daha fazla duygusal destek ve anlayışa ihtiyaç duyarlar. Ebeveynlerin göç deneyimini nasıl ele aldıkları, çocukların gelecekteki psikolojik sağlığı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Ailede Güvenlik ve Bağlanma Duygusu

Ailede güvenlik duygusu, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını geliştirmelerinde hayati bir öneme sahiptir. Güvenlik duygusu, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için temel bir gerekliliktir. Ebeveynler, çocuklarının duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına duyarlı olduklarında, çocuklar dünyayı daha güvenli bir yer olarak algırlarlar ve bağlanma stilleri sağlıklı bir şekilde gelişir. Güvenli bağlanma, çocukların duygusal düzenlemeleri ve sosyal ilişkileri yönetmeleri için gerekli olan duygusal zemini oluşturur (Masi, Mucci, ve Miliepidi, 2001). Ailedeki güvenlik, yalnızca fiziksel bir ortamdan ibaret değildir; aynı zamanda duygusal bir güvenliği de içerir. Ebeveynlerin tutarlı, sevgi dolu ve anlayışlı bir tutum sergilemeleri, çocukların güvenli bağlanmalarını pekiştirir.

Ebeveynlerin güvenli bağlanma ilişkisi kurma şekli, çocukların hayatları boyunca duygusal, sosyal ve duygusal düzeydeki ilişkilerini etkiler. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, genellikle sağlıklı ilişkiler kurarlar, başkalarına güven duyarlar ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi yönetebilirler. Bunun aksine, güvensiz bağlanma stili, çocukların dünyayı tehditkâr bir yer olarak algılamalarına neden olabilir, bu da uzun vadede duygusal sorunlara yol açar (Silove, Marnane, Wagner, Manicavasagar, ve Rees, 2010). Ailedeki güven duygusu eksikliği, özellikle bağlanma sorunları yaşayan çocuklar için psikolojik sorunların temellerini atabilir.

Bağlanma duygusu, aile içindeki ilişkilerin sürdürülebilirliğini ve bireylerin duygusal dayanıklılığını artırır. Aile üyeleri arasındaki güvenli bağlar, stresli durumlarla başa çıkmada önemli bir koruyucu faktör olarak işler. Güvenli bağlanma, bireylerin içsel kaynaklarını güçlendirir, duygusal destek arayışlarını optimize eder ve yaşadıkları travmaların etkilerini azaltır. Ebeveynlerin ve çocukların birbirlerine sağladığı duygusal güvenlik, aile içindeki bütünlüğü ve aile üyelerinin iyilik halini koruyarak, tüm aile dinamiklerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlar (Bögels vd., 2013).

Kardeş İlişkileri ve Ailedeki Roller

Kardeş ilişkileri, bireyin duygusal gelişimi ve aile içindeki sosyal rollerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Ailedeki kardeşler, birbirlerine model olma, dayanışma ve bazen rekabet etme gibi çeşitli dinamikler aracılığıyla etkileşimde bulunurlar. Kardeşler arasında olumlu bir bağ, güvenli bağlanma stillerinin gelişmesine yardımcı olabilirken, kardeşler arası çatışmalar ise duygusal ve psikolojik zorlukları artırabilir (Bögels, Knappe, ve Clark, 2013). Örneğin, bir kardeşin diğerine kıskanarak ya da üstünlük kurarak davranması, kendilik değerini zedeleyebilir. Bu tür ilişkilerde, ailenin dengeli bir şekilde rol dağılımı yapması, her bireyin kendini değerli hissetmesini sağlar ve bu da kişisel gelişimi olumlu yönde etkiler (Lewinsohn vd., 2008).

Ailedeki rollerin belirginleşmesi, kardeşler arası etkileşimi önemli ölçüde etkiler. Özellikle ilk çocuk, ailenin gözünde daha fazla sorumluluk taşıyan ve model alınan birey olurken, küçük kardeş daha fazla ilgi ve şefkat görebilir. Bu durum, her bireyin kendini farklı şekillerde ifade etmesine neden olabilir. Örneğin, büyük çocuk, ailedeki liderlik rolünü üstlenirken, küçük çocuk daha çok "korunan" ve "bağımlı" bir pozisyonda olabilir (Silove vd., 2010). Bu tür dinamikler, bireylerin yaşamları boyunca aile içindeki yerlerini ve kimliklerini nasıl algıladıklarını etkileyebilir. Aile içindeki bu roller zamanla değişebilir, ancak kardeş ilişkilerinin çocukluk dönemindeki izleri, genellikle yetişkinlikte de sürer.

Kardeşlerin birbirlerine olan etkisi sadece çocuklukta değil, aynı zamanda yetişkinlikte de devam eder. Kardeşler arasındaki ilişkiler, özellikle aile içindeki iletişim ve duygusal bağların güçlendirilmesiyle daha sağlıklı hale gelebilir. Aile içindeki bu ilişkiler, aynı zamanda bireylerin dış dünyaya adapte olma biçimlerini de etkiler. Örneğin, iyi ilişkiler geliştiren kardeşler, genellikle duygusal olarak daha istikrarlı ve toplum içinde daha güvenli hissedebilirler. Kardeşler arasındaki uyum ve anlayış, ailenin genel işleyişini doğrudan etkileyebilir ve bireylerin toplum içindeki rollerini olumlu bir şekilde şekillendirebilir (Masi, Mucci, ve Milleepiedi, 2001).

Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi

Ailenin sosyoekonomik düzeyi, bireylerin gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. Ailelerin gelir düzeyleri, eğitim seviyeleri ve yaşam standartları, çocukların psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde, bireyler genellikle daha fazla stres, kaygı ve belirsizlik ile karşı karşıya kalabilirler. Bu durum, özellikle çocuklar üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilir. Çocukların eğitim imkanları, sağlık hizmetlerine erişimi ve genel yaşam kalitesi, ailelerinin ekonomik durumuyla yakından ilişkilidir (Patel ve Bryant, 2021). Bunun yanı sıra, sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu ailelerde, aile içi çatışmaların daha fazla olduğu gözlemlenebilir; bu da çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde ise çocuklar genellikle daha fazla fırsat ve destek bulurlar. Eğitim olanakları, sosyalleşme fırsatları ve psikolojik destek açısından daha avantajlıdır. Bu tür ailelerde, çocukların kişisel gelişimlerine yönelik daha fazla yatırım yapılır ve bu, çocukların özgüvenlerinin gelişmesini sağlar. Ancak, sosyoekonomik düzeyin yüksek olması, her zaman çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmesini garanti etmez. Bazı durumlarda, ekonomik güvence sağlanmış olsa da, yoğun iş temposu ve aile içindeki aşırı beklentiler çocuklar üzerinde baskı oluşturabilir (Kearney vd., 2003). Bu noktada, sadece ekonomik faktörler değil, aile içindeki duygusal destek ve psikolojik ortam da büyük önem taşır.

Sosyoekonomik düzeyin bireylerin aile içindeki rollerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığı da unutulmamalıdır. Örneğin, ekonomik sıkıntılar yaşayan ailelerde, çocuklar erken yaşta sorumluluklar üstlenmek zorunda kalabilirler. Bu, onların olgunlaşmalarına ve erken dönemde işlevsel beceriler kazanmalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu tür roller, çocuğun duygusal ve psikolojik gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Aynı şekilde, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerde, çocukların elde ettiği imtiyazlar da onları zaman zaman duygusal olarak olgunlaşmamış bırakabilir. Bu nedenle, sosyoekonomik düzeyin aile içindeki etkisi yalnızca maddi koşullarla sınırlı kalmaz, aynı zamanda aile üyelerinin birbirleriyle kurduğu duygusal bağlar ve iletişim tarzlarıyla da doğrudan ilişkilidir (Kossowsky vd., 2013).

Ailede Ayrılma veya Ayrılma Tehdidine Maruz Kalma Durumları

Ailedeki ayrılma veya ayrılma tehdidi, bireylerin duygusal sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle boşanma, ayrılık veya aile üyelerinin başka bir yere taşınması gibi durumlar, bireylerin güvenlik duygularını sarsabilir. Çocuklar, özellikle ailelerinin ayrılması durumunda, büyük bir duygusal travma yaşayabilirler. Bu tür durumlar, çocukların bağlanma stillerini etkileyebilir ve ileriye dönük ilişki sorunlarına yol açabilir. Ayrılık kaygısı, çocuklarda olduğu kadar yetişkinlerde de görülür ve bu durum genellikle psikolojik bozuklukların gelişmesine zemin hazırlayabilir (Baldwin, Gordon, Abelli, ve Pini, 2016). Ayrıca, boşanma veya aile

içindeki başka bir ayrılık durumu, aile üyeleri arasındaki güven ilişkisini de zedeler, bu da uzun vadede bireylerin duygusal istikrarını etkileyebilir.

Ayrılma tehdidiyle yaşayan bireyler, özellikle güvenlik duygularını yeniden inşa etmekte zorlanabilirler. Ailedeki ana figürlerden birinin yokluğu, bireylerin bağlanma stillerini değiştirebilir. Örneğin, bir ebeveynin kaybı ya da ayrılması, çocuğun güvenli bağlanma tarzını olumsuz etkileyebilir. Bu tür durumlar, çocukların yalnızlık duygusunu artırabilir ve sosyal becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Ayrıca, çocukların kendilerini ifade etme şekilleri de ayrılık sonrasında değişebilir. Bu da onların ilerleyen yaşlarda ilişkilerinde güçlük çekmelerine neden olabilir (Ehrenreich, Santucci, ve Weiner, 2008). Bu bağlamda, ayrılık olayları sadece bireysel duygusal sağlığı değil, aynı zamanda aile içindeki dinamikleri de köklü bir şekilde değiştirir.

Ailedeki ayrılma ya da ayrılma tehdidiyle başa çıkma yöntemleri, ailenin genel işleyişini büyük ölçüde etkiler. Bazı aileler, bu tür krizlerle başa çıkmak için daha güçlü bağlar kurarak birbirlerini desteklerken, diğerleri ayrılığın ardından duygusal olarak daha uzaklaşabilir. Çocuklar, ebeveynlerinin duygusal durumlarına duyarlı oldukları için, ailedeki ayrılıklar onları daha derinden etkileyebilir. Bu durum, çocukların gelecekteki ilişkilerinde güven problemi yaşamalarına yol açabilir. Ebeveynlerin çocuklara karşı empatik ve destekleyici olmaları, bu tür kriz dönemlerinde daha sağlıklı bir bağlanma sürecine yardımcı olabilir (Kearney vd., 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ayrılık kaygısı bozukluğunu etkileyen bireysel ve ailesel faktörleri derinlemesine incelemek, mevcut literatürü derlemek ve bu doğrultuda ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara bütüncül bir perspektif kazandırmaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, derleme türünde olup yalnızca literatür taramasına dayanmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, deneysel araştırmaların sunduğu nedensellik ilişkilerini açıklama gücüne sahip değildir. Ayrıca kültürel farklılıklar dikkate alınmamış olabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Sistematik derleme, bir araştırma sorusuna cevap niteliğinde, araştırma sorusu ile bağlantılı çalışmalarda, çerçevesi önceden belirlenmiş yayınların bir araya getirilerek sentezlenmesidir.

Araştırma Modelinden Sonra Tasarım

Araştırma modelinin ardından çalışma, literatür temelli bir derleme olarak yapılandırılmıştır. Derlemede kullanılan kaynakların güncel ve bilimsel geçerliliği olan çalışmalardan seçilmesine özen gösterilmiştir.

Literatür Araştırması

Araştırmada 1992'den 2022 yılına kadar olan Google Akademik veri tabanından Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma ve derleme makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme

sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır.

Bulgular

Ayrılık kaygısı bozukluğu, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sıkça karşılaşılan bir psikiyatrik bozukluktur. Bu durum, bireylerin ayrılma ya da ayrılık durumlarıyla ilişkili aşırı korku ve kaygı yaşamasına yol açar. Bu kaygı, sadece çocuklar için değil, aynı zamanda yetişkinlerde de önemli psikolojik zorluklara neden olabilir. Ayrılık kaygısının erken yaşlarda ortaya çıkması, bireyin gelecekteki psikolojik sağlığı üzerinde derin etkiler bırakabilir. Bu bağlamda, aile içindeki ilişkiler, bireyin bu bozukluğa yatkınlık gösterip göstermemesinde belirleyici bir rol oynayabilir. Aile ortamı, duygusal güvenlik ve bağlanma stillerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkidir. Güvenli bir bağlanma biçimi geliştiren bireyler, ayrılık anksiyetesi gibi bozukluklarla daha az karşılaşırken, güvensiz bağlanma tarzları bu bozukluğun gelişimine zemin hazırlayabilir (Aydın, 2020).

Aile içindeki dinamikler, ayrılık kaygısının oluşmasında önemli bir faktördür. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki biçimi, çocukların dünyayı nasıl algıladıklarını ve bu algıların kaygı ile nasıl şekillendiğini etkiler. Özellikle anne-baba arasındaki iletişim ve ebeveyn tutumları, çocuğun gelişen bağlanma stillerini doğrudan etkiler. Ebeveynin aşırı koruyucu tutumu, çocuğun bağımsızlık duygusunu zayıflatabilir ve ayrılık kaygısının gelişmesine yol açabilir. Aile içindeki sürekli stres faktörleri veya ebeveynlerin birbirleriyle yaşadıkları çatışmalar, çocukların güvenli bağlanma tarzları geliştirmesini engelleyebilir. Ayrıca, ebeveynlerin duygusal yetersizlikleri ve duygusal tepkisizlikleri de çocukta güven arayışına ve ayrılık kaygısının artmasına neden olabilir (Lewinsohn vd., 2008).

Bireysel özellikler de ayrılık kaygısının gelişiminde önemli bir etken olarak öne çıkar. Kişinin içsel duygusal yapısı, kişilik özellikleri ve önceki yaşantıları, bu bozukluğa yatkınlık yaratabilir. Duygusal dayanıklılığı düşük bireyler, stresli ya da belirsiz durumlarla başa çıkmada daha zorlanabilirler. Bu durum, ayrılık kaygısının daha yoğun yaşanmasına neden olabilir. Bireysel farklılıklar, genetik ve çevresel etmenlerin birleşimiyle şekillenir. Erken yaşlardaki travmatik deneyimler ya da aile içindeki olumsuzluklar, bireylerin bu kaygı bozukluğuna daha açık hale gelmesine yol açabilir. Ayrıca, kişinin kendilik algısı ve özsaygısı da bu durumun şiddetini etkileyebilir. Kendi değeri hakkında olumsuz bir görüşe sahip bireyler, ayrılma durumlarında daha yoğun bir kaygı hissi yaşayabilirler (Irmak, 2016).

Ayrıca, sosyal çevre de ayrılık kaygısının gelişiminde etkili olabilir. Çocuklar, okulda ya da dışarıda sosyal ilişkilerde zorluk yaşadıklarında, ayrılık kaygısı daha belirgin hale gelebilir. Sosyal ilişkilerde yaşanan problemler, bireylerin yalnızlık ve terk edilme korkularını artırabilir. Özellikle çocukluk dönemi travmaları, ilerleyen yıllarda ayrılık kaygısının temel sebeplerinden biri olabilir. Bu tür travmalar, bireylerin yalnız kalma korkusunu pekiştirebilir ve ayrılma durumlarını daha tehditkâr algılamalarına yol açabilir. Ayrıca, arkadaş ilişkilerinde yaşanan olumsuz deneyimler de kişilerin sosyal bağlarını güçsüzleştirebilir ve bu da kaygıyı artırabilir. Okulda zorbalık, dışlanma veya duygusal istismar, çocukların kendilerini güvensiz hissetmelerine ve ayrılık kaygısının tetiklenmesine yol açabilir (Kossowsky vd., 2013).

Ailede yaşanan ayrılma veya boşanma süreçleri de ayrılık kaygısının şiddetini arttırabilir. Ebeveynlerin ayrılığı, çocuklarda uzun süreli psikolojik etkiler bırakabilir.

Çocuklar, ebeveynlerinin ayrılığını kendi kişisel başarısızlıkları olarak algılayabilirler. Bu da onların güven duygusunun zedelenmesine ve ayrılık kaygısının daha yoğun hale gelmesine neden olabilir. Ailedeki bu tür büyük değişiklikler, çocukların dünyayı güvenli bir yer olarak algılamalarını engelleyebilir ve gelecekteki ilişkilerinde de kaygı düzeylerini arttırabilir. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarına yeterli duygusal destek vermemesi veya duygusal olarak erişilemez olmaları, çocukların güvensiz bağlanma stilleri geliştirmelerine neden olabilir (Jurbergs ve Ledley, 2005).

Duygusal iklimin aile içindeki yeri, bireyin ayrılık kaygısının gelişiminde belirleyici bir faktördür. Ailenin, çocuğun duygusal ihtiyaçlarına ne kadar duyarlı olduğu, kaygının şekillenmesinde büyük rol oynar. Ebeveynler, çocuğun duygusal hallerine duyarsız kaldıklarında, bu durum çocuğun güven duygusunun zedelenmesine yol açar. Duygusal olarak soğuk ve mesafeli ebeveynler, çocuklarında ayrılık kaygısının erken yaşlarda ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Bununla birlikte, aile içindeki sıcak ve güvenli ilişkiler, çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarını ve sağlıklı bir şekilde ayrılık deneyimlerini yaşamalarını kolaylaştırabilir. Ailedeki duygusal iklimin, çocuğun sağlıklı bir bağlanma tarzı geliştirmesi için uygun bir ortam sunması önemlidir (Manicavasagar vd., 2010).

Erken yaşlarda edinilen güvenli bağlanma, bireylerin stresli durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırır. Aile içindeki güvenli ilişkiler, çocukların dış dünyaya güvenle adım atmalarını sağlar. Bu güvenli bağlanma deneyimi, ilerleyen yaşlarda karşılaşılan ayrılık durumlarında kaygı seviyesini düşürür. Aile içinde ebeveynlerin, çocuklarıyla açık ve güvenli bir iletişim kurmaları, çocuğun dünyaya dair güven duygusunu pekiştirir. Ayrıca, bu tür aile içi ilişkiler, çocuğun duygusal olarak sağlıklı bir gelişim göstermesini ve bağımsızlık becerilerini kazanmasını sağlar. Güvenli bağlanma, çocuğun sosyal ilişkilerinde de başarılı olmasına katkı sağlar, böylece ayrılık kaygısının önüne geçilebilir (Çetin ve Avcı, 2022).

Ayrılık kaygısının tedavi edilmesi için yalnızca bireysel terapi değil, aynı zamanda aile terapisi de önemlidir. Aile içindeki etkileşimlerin düzenlenmesi, çocuğun duygusal dünyasını daha sağlıklı bir hale getirebilir. Aile terapisi, ebeveynlerin daha etkili bir şekilde duygusal destek sunmalarını ve çocuklarının kaygılarını anlamalarını sağlar. Aile içindeki iletişimin güçlendirilmesi, bireyin yalnızlık ve terk edilme korkusunun azaltılmasında kritik bir rol oynar. Bu tür tedavi yaklaşımları, yalnızca bireysel kaygı düzeyini değil, aynı zamanda aile içindeki genel duygusal iklimi iyileştirir. Aile üyeleri arasındaki empatik anlayış, ayrılık kaygısının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir (Ehrenreich, Santucci, ve Weiner, 2008).

Çevresel faktörler de ayrılık kaygısının gelişiminde önemli bir yer tutar. Bireylerin yaşadığı toplumsal ve kültürel ortam, kaygı düzeylerini etkileyebilir. Sosyal normlar, toplumsal baskılar ve kültürel değerler, bireylerin ayrılık kaygısı yaşayıp yaşamayacaklarını belirlemede rol oynar. Bazı kültürlerde, aile bağları ve birlikte yaşama gelenekleri oldukça güçlüdür. Bu tür toplumlarda, ayrılık kaygısı daha belirgin olabilir, çünkü aile üyeleri arasındaki bağlar daha sıkı ve ayrılma korkusu daha yoğun olabilir. Ayrıca, toplumsal destek ağlarının varlığı ya da yokluğu, bireylerin ayrılık kaygısıyla başa çıkmalarını etkileyebilir. Kişisel ve toplumsal ilişkilerin gücü, ayrılık kaygısının ne şekilde ortaya çıkacağını ve şiddetini belirleyebilir (Eisen vd., 2011).

Tartışma

Ayrılık kaygısı bozukluğu, çocuklar ve yetişkinler arasında yaygın olabilen,

derinlemesine incelenmesi gereken bir psikolojik durumdur. Bu bozukluğun gelişiminde aile içi dinamiklerin ve bireysel özelliklerin önemli bir yeri vardır. Ebeveynlerin tutumları, çocukların güvenli bağlanma biçimlerini şekillendirir ve bu bağlanma stilleri, ilerleyen yıllarda yaşanacak ayrılık deneyimlerinin nasıl hissedileceğini doğrudan etkiler. Aile içindeki güvenli ortamlar, bireylerin bağımsızlık kazanmalarını kolaylaştırırken, aşırı koruyucu tutumlar ya da duygusal ihmal gibi olumsuz aile dinamikleri, ayrılık kaygısının gelişmesine zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda, aile içindeki ilişkilerin ne kadar sağlıklı olduğu, bir bireyin ayrılık kaygısı ile başa çıkabilme yeteneğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Namlı, Özbay, ve Tamam, 2022).

Bununla birlikte, yalnızca aile ortamı değil, bireysel farklılıklar da bu bozukluğun şiddetini etkileyebilir. Kişilik özellikleri, duygusal dayanıklılık ve önceki yaşantılar, ayrılık kaygısının gelişiminde belirleyici rol oynar. Örneğin, duygusal olarak hassas ve içsel dünyasında güvensizlik duyguları taşıyan bireyler, ayrılık gibi stresli durumlarla daha zor başa çıkabilirler. Bu tür bireyler, daha yoğun kaygılar yaşayabilir ve ayrılık durumlarını tehditkar algılayabilirler. Bununla birlikte, daha sağlam kişilik yapısına sahip ve duygusal dayanıklılığı yüksek bireyler, ayrılık deneyimlerini daha sağlıklı bir şekilde atlatabilirler. Bu da, aile içindeki duygusal iklimin yanı sıra bireyin kişisel özelliklerinin de ne denli önemli olduğunu gösterir (Kearney vd., 2003).

Ayrılık kaygısının tedavi sürecinde aile terapilerinin de önemli bir yeri vardır. Bireysel terapi yaklaşımları, kişiyi rahatlatılabilir ve kaygıyı azaltabilir, ancak aile içindeki etkileşimlerin de düzenlenmesi gerekmektedir. Aile üyeleri arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, çocuğun ya da bireyin duygusal ihtiyaçlarının daha sağlıklı bir biçimde karşılanmasını sağlar. Ebeveynlerin, çocuklarının kaygılarına duyarlı olması ve duygusal olarak erişilebilir olmaları, kaygının hafiflemesine büyük katkı sağlar. Ayrıca, aile üyeleri arasındaki empatik anlayış, sadece ayrılık kaygısının yönetilmesinde değil, genel aile içi sağlıklı ilişkilerin sürdürülmesinde de çok önemlidir. Bu noktada, yalnızca bireyi değil, tüm aileyi kapsayan bir tedavi yaklaşımının daha etkili olacağı söylenebilir (Aydın, 2020).

Ayrılık kaygısının toplumsal ve kültürel boyutu da göz ardı edilmemelidir. Farklı kültürlerde aile bağları ve toplumsal normlar farklılık gösterebilir. Bazı kültürlerde, aile üyeleri arasındaki bağlar son derece güçlüdür ve bu, ayrılık kaygısını daha belirgin hale getirebilir. Aileyi bir bütün olarak görmek ve birbiriyle güçlü bağlar kurmak, bu tür toplumlardaki bireylerin, özellikle çocukların kaygılarının daha fazla hissedilmesine yol açabilir. Ancak, toplumsal normların ve sosyal destek ağlarının güçlü olduğu yerlerde, bireylerin bu tür kaygılarla başa çıkabilme yetenekleri de daha yüksek olabilir. Bu da ayrılık kaygısının sadece bireysel bir mesele değil, aynı zamanda toplumsal bağların ve kültürel değerlerin bir yansıması olduğunu ortaya koyar (Bögels vd., 2013).

Ayrılık kaygısı bozukluğunun anlaşılması ve tedavi edilmesi hem bireysel hem de toplumsal faktörlerin dikkate alınmasını gerektirir. Aile içindeki etkileşimler, kişisel özellikler ve kültürel bağlam, bu bozukluğun seyrini belirleyen en önemli etmenlerdir. Bu nedenle, ayrılık kaygısının tedavi süreci, yalnızca kaygıyı azaltmaya yönelik değil, aynı zamanda aile içindeki sağlıklı bağların güçlendirilmesine yönelik bir yaklaşımı da içermelidir. Aile üyeleri arasındaki güçlü duygusal bağlar, bireylerin kaygılarını daha kolay yönetebilmelerini sağlar ve daha sağlıklı bir psikolojik gelişim süreci geçirmelerine yardımcı olur (İrmak, 2016).

Sonuç ve Öneriler

Ayrılık kaygısı bozukluğu, bireyin yaşamını önemli ölçüde etkileyen bir durumdur ve hem bireysel hem de ailesel faktörlerle şekillenir. Bu bozukluk, genellikle çocukluk döneminde başladığı için, erken müdahale çok önemlidir. Çocukluk dönemindeki güvenli bağlanma, bireyin gelecekteki duygusal sağlığı üzerinde kalıcı etkiler bırakır. Ancak, ayrılık kaygısı yalnızca çocuklar için geçerli değildir; yetişkinlerde de benzer şekilde depresyon, anksiyete gibi ruhsal bozuklukların yanında ayrılık kaygısı da sıkça görülebilir. Bu nedenle, bireylerin yaşadıkları ayrılık deneyimlerini daha sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi için hem bireysel hem de ailesel düzeyde destek sağlanması gerekmektedir.

Bireysel düzeyde, ayrılık kaygısının üstesinden gelebilmek için duygusal dayanıklılığı artırıcı stratejiler geliştirilmelidir. Kişinin, kaygı ile başa çıkma becerilerini geliştirmesi için terapötik yaklaşımlar oldukça önemlidir. Bireysel terapi, kaygıyı tetikleyen düşüncelerin ve inançların düzenlenmesine yönelik çalışmalar yaparak, kişinin daha sağlıklı düşünme biçimlerini benimsemesine yardımcı olabilir. Bunun yanında, bilinçli farkındalık (mindfulness) gibi rahatlatıcı teknikler de kaygı düzeyini düşürmeye yardımcı olabilir. Ancak, bireysel tedavi süreci tek başına yeterli değildir. Aile desteği, kişinin psikolojik iyileşme sürecinde kritik bir rol oynar.

Aile desteği, ayrılık kaygısının tedavisinde önemli bir yer tutar. Aile üyelerinin kaygıyı anlaması ve bu kaygıyı geçirebilmek için doğru yaklaşımları geliştirmeleri gerekir. Aile içindeki iletişim biçimleri, özellikle de ebeveynlerin tutumları, ayrılık kaygısının varlığını ve şiddetini etkileyebilir. Aile içindeki sevgi dolu ve güvenli bir ortam, kaygıyı azaltmada son derece etkilidir. Aile içi çatışmaların çözülmesi, bireyin kendisini daha güvende hissetmesine ve kaygı düzeyinin düşmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, aile terapileri, tüm aile üyelerinin bir arada çalıştığı, kaygıyı paylaşma ve birlikte baş etme sürecinde oldukça faydalıdır.

Ebeveynlerin tutumları, özellikle çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde oldukça kritik bir öneme sahiptir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu ya da ilgisiz tutumları, çocuklarda ayrılık kaygısının daha fazla gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlaması ve onları bağımsızlıklarını kazanacak şekilde desteklemeleri gerekmektedir. Çocuklar, sağlıklı bir bağlanma stilini benimseyebilmek için ebeveynlerinden uygun düzeyde güven ve bağımsızlık desteği almalıdır. Ebeveynlerin, çocuklarının kaygılarını dikkate alarak, onlara güvenli bir ortam sağlaması, kaygının yönetilmesinde önemli bir adımdır.

Kültürel ve toplumsal faktörler de ayrılık kaygısı bozukluğunun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Farklı kültürlerde aile bağlarının gücü ve bireysel bağımsızlık anlayışları farklılık gösterebilir. Bazı toplumlarda, aile üyeleri arasındaki güçlü bağlar, ayrılık kaygısını daha da artırabilir. Kültürel normlar ve değerler, ayrılık kaygısının nasıl algılandığını ve nasıl başa çıkıldığını etkileyebilir. Bu nedenle, ayrılık kaygısı ile mücadelede kültürel farkındalık büyük bir öneme sahiptir. Toplumsal destek ağları, bireylerin kaygıyı daha kolay yönetebilmelerini sağlar ve bu nedenle sosyal hizmetlerin önemi vurgulanmalıdır.

Ayrılık kaygısının tedavi sürecinde, profesyonel destek almak büyük önem taşır. Psikoterapi, kaygıyı azaltmak ve kişinin yaşadığı duygusal zorlukları aşabilmesi için etkili bir yoldur. Bireysel terapi süreçleri, genellikle bilişsel davranışçı terapi (CBT) gibi yöntemlerle, kişilerin ayrılıkla ilgili olumsuz düşüncelerini

değiştirmelerine yardımcı olur. Ancak yalnızca bireysel terapi yeterli olmayabilir; aile terapisinin de bu süreçte büyük katkısı olabilir. Aile terapileri, aile üyelerinin birbirlerini anlamalarını ve kaygı ile daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarını sağlar.

Ayrılık kaygısı bozukluğunun tedavisinde erken müdahale çok önemlidir. Erken yaşta, çocuklar ve gençler üzerinde yapılacak müdahaleler, kaygının ilerleyen yaşlarda daha ciddi bir bozukluğa dönüşmesini engelleyebilir. Çocukluk döneminde kaygının belirtilerine dikkat edilmesi ve uygun tedavi yöntemlerinin hızla devreye girmesi, uzun vadeli iyileşme sürecini kolaylaştırır. Aileler, çocuklarının kaygı düzeylerini fark etmeli ve gerekli desteği sağlamalıdır. Ayrıca, okullarda psikolojik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin kaygı ile başa çıkmalarını kolaylaştırabilir.

Ayrılık kaygısının tedavi sürecinde kullanılan diğeri bir yöntem ise ilaç tedavisidir. İlaçlar, kaygı düzeyini azaltmak için tedavi sürecinde destekleyici bir rol oynayabilir. Ancak ilaç tedavisi, tek başına yeterli değildir ve genellikle psikoterapi ile birlikte kullanılır. İlaç tedavisi, kaygıyı kontrol altına alırken, bireyin terapötik süreçlere katılımını daha kolay hale getirebilir. Bu bağlamda, psikoterapi ve ilaç tedavisinin birlikte kullanılması, ayrılık kaygısının daha etkin bir şekilde tedavi edilmesini sağlar.

Toplumda farkındalık yaratmak da oldukça önemlidir. Ayrılık kaygısının sadece bireysel bir problem değil, toplumsal bir mesele olduğunu unutmamak gerekir. Aile içindeki iletişimin güçlendirilmesi, bireylerin duygusal ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bunun yanında, okul ve toplum düzeyinde de kaygı ile başa çıkabilme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Ayrılık kaygısının etkilerini azaltmak için, toplumsal düzeyde eğitimler düzenlenebilir ve farkındalık artırılabilir. Bu tür çalışmalar, bireylerin kaygılarıyla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarını sağlayabilir.

Ayrılık kaygısı ile mücadelede destekleyici çevrelerin önemini göz ardı etmemek gerekir. Aile, arkadaşlar ve profesyonel destek grupları, bireylerin kaygıyı aşmalarına yardımcı olabilir. Destekleyici bir çevre, kişiye güven verir ve yalnız olmadığını hissettirir. Bu da kaygının daha kolay yönetilmesini sağlar. Ayrılık kaygısının üstesinden gelebilmek için sadece bireysel çaba değil, aynı zamanda toplumsal ve ailevi desteklerin de önemli olduğunu unutmamalıyız.

Kaynakça

- Aydın, A. B. (2020). *Yetişkin bireylerde erken dönem uyum bozucu şemalar ve bağlanma stilleri ile ayrılık kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Baldwin, D. S., Gordon, R., Abelli, M., ve Pini, S. (2016). The separation of adult separation anxiety disorder. *CNS spectrums*, 21(4), 289-294.
- Basmacı Kandemir, S. (2019). Nesne ilişkileri kuramı. In M. Tanhan (Ed.), *Psikoterapi kuramları* (ss. 103-118). Akademisyen Kitabevi.
- Ehrenreich, J. T., Santucci, L. C., ve Weiner, C. L. (2008). Separation anxiety disorder in youth: phenomenology, assessment, and treatment. *Psicologia conductual*, 16(3), 389.
- Eisen, A. R., Sussman, J. M., Schmidt, T., Mason, L., Hausler, L. A., ve Hashim, R. (2011). Separation anxiety disorder. In *Handbook of child and adolescent anxiety*

disorders (pp. 245-259). New York, NY: Springer New York.

Kaya, A. (2021). Psikodinamik kuramlar ışığında ayrılma kaygısı bozukluğu. *Psikiyatri ve Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 35–48.

Kaya, M. M. (2021). Ayrılma Kaygısı Bozukluğu Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(2), 209-220.

Kearney, C. A., Sims, K. E., Pursell, C. R., ve Tillotson, C. A. (2003). Separation anxiety disorder in young children: A longitudinal and family analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 593-598.

Klein, R. G., Koplewicz, H. S., ve Kanner, A. (1992). Imipramine treatment of children with separation anxiety disorder. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 31(1), 21-28.

Kossowsky, J., Pfaltz, M. C., Schneider, S., Taeymans, J., Locher, C., ve Gaab, J. (2013). The separation anxiety hypothesis of panic disorder revisited: a meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 170(7), 768-781.

Lavallee, K. L., ve Schneider, S. (2019). Separation anxiety disorder. In *Pediatric anxiety disorders* (pp. 151-176). Academic Press.

Lewinsohn, P. M., Holm-Denoma, J. M., Small, J. W., Seeley, J. R., ve Joiner Jr, T. E. (2008). Separation anxiety disorder in childhood as a risk factor for future mental illness. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 47(5), 548-555.

Lipsitz, J. D., Martin, L. Y., Mannuzza, S., Chapman, T. F., Liebowitz, M. R., Klein, D. F., ve Fyer, A. J. (1994). Childhood separation anxiety disorder in patients with adult anxiety disorders. *The American journal of psychiatry*, 151(6), 927-929.

Manicavasagar, V., Marnane, C., Pini, S., Abelli, M., Rees, S., Eapen, V., ve Silove, D. (2010). Adult separation anxiety disorder: a disorder comes of age. *Current psychiatry reports*, 12, 290-297.

Masi, G., Mucci, M., ve Millepiedi, S. (2001). Separation anxiety disorder in children and adolescents: epidemiology, diagnosis and management. *CNS drugs*, 15, 93-104.

Milrod, B., Markowitz, J. C., Gerber, A. J., Cyranowski, J., Altemus, M., Shapiro, T., ... ve Glatt, C. (2014). Childhood separation anxiety and the pathogenesis and treatment of adult anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 171(1), 34-43.

Namlı, Z., Özbay, A., ve Tamam, L. (2022). Adult separation anxiety disorder: A review. *Psikiyatri Guncel Yaklasimlar*, 14(1), 46-56.

Patel, A. K., ve Bryant, B. (2021). Separation Anxiety Disorder. *JAMA*, 326(18), 1880-1880.

Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 201–269.

Silove, D. M., Marnane, C. L., Wagner, R., Manicavasagar, V. L., ve Rees, S. (2010). The prevalence and correlates of adult separation anxiety disorder in an anxiety clinic. *BMC psychiatry*, 10, 1-7.

Şahin, G. G., Durat, G., ve Şahin, S. (2022). Bipolar Bozukluk Tanılı Hastalarda Ayrılık Kaygısı ile Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 23(4), 414-420.

Yıldız, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin geçmişte yaşadıkları ayrılık kaygısı ile bağlanma

stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma

Article Arrival Date

02.05.2025

Article Published Date

20.06.2025

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA****A QUALITATIVE RESEARCH TO EXAMIN THE RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHERS' EMOTIONAL LABOR BEHAVIORS AND BURNOUT****Serkan NACAK**Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı ,0000-0627-6348**Özet**

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Aydın ilinde görev yapan devlet okulu öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki kamu okulunda görev yapan toplam 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar metin formatına dönüştürülmüş ve analiz süreci MAXQDA yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, öğretmenlerin duygusal emek stratejileri ve tükenmişlik durumları derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yüzey oyunculuğu olarak adlandırılan ve duyguların dışa yansıtılmasında sahte veya yapay davranışların sergilendiği durumlarda, öğretmenlerin düşük düzeyde çaba harcadığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık, derin rol oyunculuğu kapsamında, yani öğretmenlerin kendi duygularını içtenlikle değiştirerek iş ortamına uyum sağlama çabasında yüksek düzeyde bir gayret olduğu tespit edilmiştir. Ancak doğal duyguların ifadesi oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çoğunlukla gerçek duygularını gizleyerek iş ortamında belirli duygusal normlara uyum sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Bunun yanı sıra, araştırmada öğretmenlerin sarf ettikleri duygusal emek miktarının okul kademesi, öğretmenlerin kıdem süresi, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı gibi demografik ve kurumsal değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, kıdemi yüksek öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde daha derin rol oyunculuğuna yöneldiği, eğitim seviyesi daha düşük olanların ise yüzey oyunculuğunu daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda çalışan bireylerin duygusal emek harcama biçimlerinde de değişiklikler görülmüştür.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunlukla informal kurallar çerçevesinde, yani resmi olmayan ve işyerindeki sosyal beklentilere göre hareket ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yüzeysel davranışların yaygın olması, öğretmenlerin iş ortamında gerçek duygularını bastırarak, sosyal kabul ve uyumu sağlama çabası olarak yorumlanabilir. Ancak bu tür duygusal emek stratejileri, zamanla tükenmişlik, yorgunluk ve stres gibi olumsuz sağlık sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını tehdit eden önemli bir risk faktörüdür.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin

duygusal emek süreçlerinin iyi yönetilmesi ve desteklenmesi, hem öğretmenlerin iş doyumunu artırmak hem de tükenmişliğin olumsuz etkilerini azaltmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretmenlerin duygusal yüklerini hafifletecek ve sağlıklı çalışma ortamları oluşturacak stratejiler geliştirmelidir. Böylece, öğretmenlerin hem mesleki performansları artacak hem de genel yaşam kaliteleri iyileşecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, duygu gösterimi, duygusal emek, tükenmişlik, rol yapma

Abstract

The main purpose of this study is to determine the relationship between emotional labor behaviors and burnout levels of public school teachers working in Aydın province affiliated with the Ministry of National Education. The universe of the study consists of a total of 15 teachers working in a public school in Aydın province in the 2024-2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and the interviews were audio- recorded. These recordings were then converted to text format and the analysis process was carried out using MAXQDA software. Thus, teachers' emotional labor strategies and burnout status were examined in depth.

The findings of the study reveal that there are significant differences in teachers' emotional labor strategies. It was observed that teachers exerted low levels of effort, especially in situations called surface acting, where fake or artificial

behaviors were exhibited in the external reflection of emotions. In contrast, it was determined that there was a high level of effort within the scope of deep role playing, that is, teachers' efforts to adapt to the work environment by sincerely changing their own emotions. However, the expression of natural emotions remained at a very low level. This situation shows that teachers mostly try to adapt to certain emotional norms in the work environment by hiding their true emotions.

In addition, the study revealed that the amount of emotional labor spent by teachers varies depending on demographic and institutional variables such as school level, teachers' seniority, education status, and the number of teachers in the school. For example, it was determined that teachers with higher seniority tended to use deeper role playing in emotional labor strategies, while those with lower levels of education preferred surface acting more. In addition, changes were observed in the emotional labor expenditure styles of individuals working in schools with a high number of teachers.

The results of the study show that teachers mostly act within the framework of informal rules, that is, unofficial and according to social expectations in the workplace. In this context, the prevalence of superficial behaviors can be interpreted as teachers' efforts to suppress their true feelings in the workplace and to ensure social acceptance and harmony. However, such emotional labor strategies have been associated with negative health outcomes such as burnout, fatigue, and stress over time. This situation is an important risk factor that threatens both the psychological and physical health of teachers.

In conclusion, this study revealed that teachers' emotional labor behaviors have a decisive effect on burnout levels. Good management and support of teachers' emotional labor processes in educational institutions is of great importance both in terms of increasing teachers' job satisfaction and reducing the negative effects of burnout. In this context, school administrators and policy makers should develop strategies that will alleviate teachers' emotional burdens and create healthy work environments. In this way, teachers' professional performance will increase and their general quality of life will improve.

Keywords: Teacher, emotional display, emotional labor, burnout, role playing

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, duygusal emeğin yoğun olduğu bir meslektir. Öğretmenler çeşitli rolleri yerine getirerek öğrencilere rehberlik etmeli ve demokratik değerleri öğretmelidir. Bu görevleri başarıyla yerine getirebilmek için öğretmenlerin diğer paydaşlarla iş birliği yapması ve iletişim halinde olması gerekmektedir. Ancak, duygusal emeği düzenlemek öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Çünkü öğretmenler, sergilemeleri gereken duygular ile gerçekte hissettikleri arasında bir çekişme yaşayabilirler. Bu çekişme, duygusal tükenmişliğe sebep olabilir. Duygusal emek literatürüne göre, duygusal tükenmişlik, çalışanlar için duygusal emeğin en yaygın olumsuz sonucudur. Bu nedenle, öğretmenlerin bu potansiyel etkilerin farkında olmaları ve eğitim kurumlarının kurallarına uymak için duygularını nasıl yöneteceklerini bulmaları önemlidir.

Bu araştırma, eğitim sektöründeki duygusal emek kavramına ilişkin farkındalığı artırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik algılarını ve tükenmişlikle ilişkisini inceleyen bu çalışma, duygusal emek davranışların uygulamada nasıl görünür hale getirilebileceğine dair ipuçları sunacak ve öğretmen tükenmişliği hakkında tartışmaları teşvik edecektir. Eğitim sektörü, duygusal emeğe ihtiyaç duyan bir alan olduğu halde, diğer ülkelere kıyasla bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ve tükenmişlik ile ilişkisini inceleyerek literatüre katkıda bulunacak ve daha sağlıklı çalışma ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ifade edebilmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, duygusal emek, tükenmişlik ve diğer değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi de literatüre katkı sağlayacaktır.

2. KURUMSAL ÇERÇEVEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Duygu kavramı 1800'lerin sonlarından beri incelenmektedir, ancak hala evrensel olarak üzerinde anlaşılmış bir tanımı yoktur. Bazı araştırmacılar kendi tanımlarını sunarken, diğerleri belirli koşulları ortaya koymakta ve tanımlamayı okuyucuya bırakmaktadır. Duyguyu tam olarak tanımlamanın zorluğu şu alıntıyla vurgulanmaktadır: “Duygu ilginç bir kelimedir. Neredeyse herkes tanımlamak zorunda kalana kadar ne olduğunu bildiğini düşünür. Tanımlamak zorunda kaldıklarında ise kimse onu anladığını iddia edemez.” Bu, insanların duygulara ilişkin sezgisel bir anlayışa sahip olsalar da, kesin anlamını ifade etmenin zor olduğunu göstermektedir (Wegner, Johns ve Johns’tan akt: Kondrad ve Hendl, 2001, s.17).

Duygu, çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmış karmaşık bir kavramdır. Young duyguyu, çevremizi algıladığımızda ortaya çıkan ve fizyolojik, davranışsal ve bilinçli belirtilerle sonuçlanan bir süreç olarak tanımlar. Hançerlioğlu duyguyu, algılarımızı değerlendirerek edindiğimiz bir tutum olarak tanımlamaktadır. Afşar duyguyu heyecanla beslenen bir ruh hali olarak görür. Cevizci, duyguları her türlü tutkular, hafif ya da orta dereceli heyecanlar, aşk ve sevgi gibi genel durumlar ve içgüdüsel eğilimler olarak sınıflandırır. Barutçugil ise duyguları fizyolojik değişimlerin eşlik ettiği hareketler, hislerde ve zihinsel tutumlarda açıklayıcı davranışlar olarak açıklar. Çoğu araştırmacı duyguların biyolojik, deneyimsel ve bilişsel durumları içeren koordineli bir tepki sistemi olduğu konusunda hemfikirdir (Mumcuoğlu, 2002, s.4).

Duygular, genellikle iki temel boyut çerçevesinde değerlendirilmektedir: olumlu ve olumsuz duygular. Olumlu duygular; bireyin yaşamdan keyif alma, hoşnutluk ve ilgi gibi pozitif deneyimlerini içerirken, olumsuz duygular; stres, korku, öfke, üzüntü, suçluluk ve aşağılanma gibi birey üzerinde rahatsızlık yaratan duygusal tepkileri kapsamaktadır. Bu duygusal durumlar yalnızca içsel deneyimler olarak kalmaz, aynı zamanda dışa yansıyan bedensel ifadelerle de

gözlemlenebilir hale gelir. Yüz ifadeleri, beden duruşu, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim unsurları aracılığıyla bireylerin duygusal durumları anlaşılabilir. Ayrıca, giyim biçimi, göz teması, el hareketleri, ses tonu, fiziksel mesafe ve konuşma biçimi gibi birçok sözsüz ifade aracı, bireyin içinde bulunduğu duygusal durumu yansıtmaya potansiyeline sahiptir (Pamukoğlu, 2004, s.63).

Duygusal emek, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Hochschild (1983), duygusal emeği, bir kişinin istenen imajı oluşturmak için yüz ve vücut hareketlerini yönetmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, duygusal emeğin, bir değişim değeri olduğunu belirtmiştir, yani kişinin bu emeği karşılığında bir ücret aldığını ifade etmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeği, gösterim kurallarına uygun şekilde duygusal davranışlar sergilemek olarak tanımlarlar. Anlue ve Mack (2004) ise duygusal emeği, iletişim sırasında yüz ve vücut hareketlerini yönetmek olarak tanımlarlar. Kruml ve Geddes (2000), duygusal emeği, çalışanların belirli duyguları yaşadıklarında veya işle ilgili etkileşimler sırasında kasıtlı olarak tasarladıkları davranışları sergilemeleri olarak tanımlamaktadırlar. Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği çalışanların, kurumlarının beklentilerine uygun duygusal ifadeleri ve davranış biçimlerini sergileyebilmek amacıyla gösterdikleri zihinsel ve duygusal çaba, planlama ve denetim süreçleri olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, duygusal emeğin yalnızca bir duygu gösterimi değil; aynı zamanda örgütsel normlara uyum sağlamak için gerçekleştirilen bilinçli bir düzenleme süreci olduğunu da ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan bu ve benzeri tanımlar, duygusal emek kavramına ilişkin farklı perspektifleri ve yaklaşımları yansıtmakta, kavramın çok boyutlu yapısını daha iyi kavrayabilmeye olanak sunmaktadır (Kruml & Geddes, 2000).

2.1. Duygusal Emek Kavramı

Duyguların bireysel ve öznel nitelik taşıması, bu kavramın tanımlanmasını güçleştiren temel etkenlerden biridir. Türk Dil Kurumu'nun (2022) tanımına göre duygu, bireyin iç dünyasında belirli bir olay, nesne ya da kişi tarafından meydana getirilen izlenimdir. Akademik yazında ise duygu kavramının farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin Barutçugil (2004), duyguları yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda fizyolojik değişiklikler ve gözlemlenebilir davranışlarla kendini gösteren bir hareket biçimi olarak tanımlamaktadır. Özkalp (2010) ise duyguları hem fizyolojik hem de bilişsel bileşenler içeren ve bireyin davranışlarını yönlendirme kapasitesine sahip duyumsal yaşantılar olarak değerlendirmektedir. Bu tanımlar, duygunun yalnızca içsel bir deneyim değil, aynı zamanda bireyin dış dünyayla kurduğu etkileşimde önemli bir rol oynayan çok katmanlı bir olgu olduğunu göstermektedir.

Duygular yalnızca bireyin içsel yaşantısına dair bir olgu olmaktan öte, bireyin düşüncelerini ve davranışlarını da doğrudan etkileyen dinamiklerdir. Kişilerin içinde bulundukları çevresel koşullar, sosyal ilişkiler ve yaşanan olaylara bağlı olarak duygusal tepkiler değişiklik gösterebilir. Bu tepkiler yalnızca içsel yaşantıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bedensel tepkiler ve davranışsal eğilimler şeklinde dışa da yansır (Barutçugil, 2004; Özkalp, 2010).

Bireylerin duygusal durumlarının ve davranışlarının iş yaşamındaki etkisinin fark edilmesiyle birlikte, bu konu örgütsel davranış literatüründe önemli bir yer edinmiştir. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren, bireylerin iş yerinde sergiledikleri duyguların; müşteri ilişkileri, ekip içi etkileşimler ve genel kurumsal iklim üzerindeki etkileri üzerine kapsamlı araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır. Bu araştırmalar, çalışanların yalnızca fiziksel ya da bilişsel katkılarının değil, aynı zamanda duygusal katkılarının da örgüt performansı açısından kritik olduğunu ortaya koymuştur (Seçer, 2005, s. 814).

Duygusal emek kavramı, literatürde sistematik biçimde ilk kez Amerikalı sosyolog Arlie Hochschild tarafından ele alınmıştır. Hochschild'in 1983 yılında yayımladığı *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının

Ticarileştirilmesi) adlı çalışması, duygusal emeğin bilimsel bir kavram olarak sosyal bilimlerin alanında yer bulmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur (Kaya & Özhan, 2012, s. 111). Hochschild'e (1983) göre duygusal emek, bireyin duygularını yüz ifadeleri, beden dili ve diğer sözsüz iletişim araçları aracılığıyla belirli toplumsal ve kurumsal normlara uygun biçimde düzenlemesi sürecidir. Bu düzenleme yalnızca bireyin içsel dünyasını değil, aynı zamanda çevresiyle kurduğu ilişkilerde gözlemlenebilen davranışsal tepkileri de kapsamaktadır. Bu bağlamda duygusal emek, kişisel bir duygu kontrolünden öte, toplumsal beklentilere yanıt veren bir performans olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Duygusal Emek Yaklaşımları

Duygusal emek kavramının literatüre girmesiyle birlikte bu alana yönelik teorik ilgi artmış, konu farklı perspektiflerden ele alınarak çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Literatürde duygusal emeği açıklamaya yönelik birçok model önerilmiş olsa da, zaman içerisinde dört temel yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlar sırasıyla Hochschild (1983), Ashforth ve Humphrey (1993), Morris ve Feldman (1996) ile Grandey (2000) tarafından geliştirilen teorilerdir. Söz konusu modeller, duygusal emeğin yapısını, ortaya çıkış biçimlerini ve birey üzerindeki etkilerini farklı yönlerden ele almakta ve bu yönleriyle günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Bu kuramsal yaklaşımlar, duygusal emeğin bireyden bireye değişen psikolojik süreçlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda örgütsel bağlamda şekillenen sosyal ve davranışsal yönleri bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu teoriler aracılığıyla duygusal emeğin yüzeysel ve derinlemesine rol yapma gibi alt boyutları, bilişsel ve duygusal çelişkilerle ilişkisi, örgütsel kurallar çerçevesinde nasıl şekillendiği ve çalışan sağlığı üzerindeki etkileri daha sistematik biçimde incelenmiştir.

2.2.1. Hochschild'in Duygusal Emek Yaklaşımı

Arlie Hochschild'in (1983) duygusal emek kuramı, temel olarak iki ana unsur etrafında şekillenmektedir: yüzeysel rol yapma (*surface acting*) ve derinlemesine rol yapma (*deep acting*). Bu iki kavram, çalışanların iş ortamında sergilemeleri beklenen duygusal ifadeler ile içsel olarak gerçekten hissettikleri duygular arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla geliştirilmiştir. Yüzeysel rol yapma, bireyin içsel duygularında herhangi bir değişiklik yapmaksızın, yalnızca dışa yönelik davranışlarını kurumsal beklentilere göre düzenlemesini ifade ederken; derinlemesine rol yapma, kişinin hislerini gerçekten dönüştürerek duygusal uyumu sağlamaya çalıştığı daha içsel ve bilişsel bir süreci ifade eder. Bu ayrım, duygusal emeğin birey üzerindeki psikolojik etkilerinin anlaşılmasında önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Yüzeysel rol yapma, bireyin aslında hissetmediği bir duyguyu dışa vurması ya da hissettiği gerçek duyguyu bastırarak sosyal olarak kabul gören ya da iş gereği sergilenmesi beklenen bir duyguyu göstermesi durumudur. Bu durumda bireyin içsel duygusal yaşantısı değişmeden kalır; yalnızca dışsal ifadeler, örneğin mimikler, ses tonu ve beden dili, kurumsal beklentilere uygun hale getirilir. Yani, çalışan dışarıdan bakıldığında "rol yapmaktadır", ancak bu duygusal bir içselleştirmeyi içmez.

Derinlemesine rol yapma ise, bireyin yalnızca dışsal davranışlarını değil, aynı zamanda içsel duygusal durumunu da işin gerektirdiği duyguya uygun hale getirme çabasıdır. Bu durumda birey, hissetmesi gereken duyguyu gerçekten hissedebilmek adına kendi iç dünyasında bir dönüşüm yaratır; böylece dışsal ifade ile içsel duygu arasında bir bütünlük sağlanır (Hochschild, 1983, ss. 90–95).

Türkiye'de duygusal emek olgusuna yönelik gerçekleştirilen akademik çalışmaların büyük bölümü, özellikle eğitim ve sağlık gibi yoğun insan ilişkileri içeren hizmet sektörlerinde

yoğunlaşmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emek deneyimlerinin tükenmişlik üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin Akın ve çalışma arkadaşları (2014) tarafından ilkökul öğretmenleriyle yürütülen bir araştırma, duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin iş ortamında duygularını düzenleme biçimlerinin, psikolojik yıpranma düzeylerini doğrudan etkileyebildiğine işaret etmektedir.

Benzer biçimde, Basım, Beğenirbaş ve Yalçın'ın (2013) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği bir başka çalışmada, duygusal emeğin duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan değil, dolaylı yollarla da ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, bu etkinin çeşitli psikolojik süreçler ve aracılık mekanizmaları üzerinden gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu durum, duygusal emeğin çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ve birey üzerindeki etkilerinin yalnızca davranışsal düzeyle sınırlı kalmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Sağlık sektörü özelinde de benzer bir eğilim söz konusudur. Serin'in (2014) gerçekleştirdiği araştırmada, sağlık çalışanlarının duygusal emek düzeylerinin hem tükenmişlik hem de iş doyumu üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, duygusal emeğin yalnızca psikolojik iyi oluşu değil, aynı zamanda iş tatmini gibi olumlu örgütsel sonuçları da etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, sağlık personelinin duygusal taleplerle nasıl başa çıktığı ve hangi baş etme stratejilerini benimsediği de değerlendirilmiş, bu stratejilerin örgütsel bağlılık ve mesleki performans üzerindeki olası etkilerine dikkat çekilmiştir.

2.2.2. Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emek kavramına ilişkin yaklaşımlarında, bu olguyu yalnızca bireyin içsel duygu durumlarını düzenlemesi bağlamında değil, daha çok dışa dönük ve gözlemlenebilir davranışsal tepkiler üzerinden ele almışlardır. Onlara göre duygusal emek, hizmet sunumu sürecinde çalışanların, özellikle müşteri ile etkileşimlerinde, uygun duyguları sergilemeleri şeklinde tanımlanmalıdır. Bu yaklaşım, Hochschild'in (1983) duygu yönetimine dayanan kuramsal çerçevesinden ayrılarak, duygusal emeğin temelini davranış yönetimi kavramı üzerine inşa etmektedir.

Ashforth ve Humphrey'e göre, çalışanların hangi duyguları hissettiklerinden ziyade, bu duyguların dışavurum biçimi –yani davranışsal düzeyde nasıl ifade edildiği– daha kritik bir öneme sahiptir. Duygusal emek bu yaklaşıma göre, bireylerin davranış normlarına uygun duygusal tepkiler sergilemeleri anlamına gelir. Bu noktada, içsel duygu ile dışsal davranış arasında mutlak bir uyum zorunluluğu aranmamakta, önemli olanın sosyal beklentilere uygun bir davranış sergilemek olduğu vurgulanmaktadır (Güngör, 2009, s. 171).

2.2.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği, çalışanların kişilerarası etkileşimlerde, örgütsel beklentilere uygun duygusal ifadeleri sergileyebilmek adına uyguladıkları bilinçli çaba, strateji ve öz denetim süreçleri olarak tanımlamışlardır. Bu yaklaşım, duygusal emeği yalnızca dışa yansıtılan duygularla sınırlı tutmayarak, bu ifadelerin planlanması ve sürdürülmesi sürecinde harcanan zihinsel ve duygusal eforu da göz önünde bulundurur.

Morris ve Feldman'ın modeli, Ashforth ve Humphrey'nin davranış odaklı yaklaşımından farklı olarak, duygusal emeğin her durumda belli bir düzeyde içsel çaba içerdiğini savunur. Bu çaba yalnızca içsel duygu ile dışsal davranış arasında bir uyumsuzluk olduğunda değil, hatta bu ikisi örtüştüğünde bile mevcuttur. Diğer bir ifadeyle, çalışan kişinin hissettiği duygunun işyeri beklentisiyle örtüşmesi, bu duygunun davranışa dönüştürülme sürecinde bir çaba gerektirmediği anlamına gelmemektedir. Çünkü bu dönüşüm, işin doğası gereği planlama, kontrol ve düzenleme süreçlerini içermektedir (Morris & Feldman, 1996; Köksel, 2009).

2.2.4. Grandey Yaklaşımı

Grandey (1999), duygusal emeği, çalışanların örgütsel beklentilere uygun şekilde duygularını bilinçli olarak düzenleme ve sunma çabası olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, duygusal emeğin yalnızca dışa vurulan davranışlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bu davranışların arkasında yatan duygu düzenleme süreçlerini de içerdiğini vurgular. Grandey'nin modelinde duygusal emek, duygusal tepkilerin kurumsal normlara uygun biçimde yönetilmesini gerektiren planlı ve kontrollü bir süreçtir.

Grandey'nin yaklaşımı, duygusal emeği açıklamaya çalışan önceki modellerin (Hochschild, Ashforth & Humphrey, Morris & Feldman) tek başına yetersiz kaldığını savunur. Bu nedenle Grandey (2000), bu teorilerin birleşiminden oluşan daha bütüncül bir çerçeve önermektedir. Ona göre duygusal emek; hem içsel duygu düzenlemesini (deep acting), hem yüzeysel duygu ifadesini (surface acting), hem de bu sürecin davranışsal çıktıları ile örgütsel sonuçlarını aynı anda değerlendirebilen bir yapıdır. Bu çok katmanlı bakış açısı, duygusal emeğin birey üzerindeki psikolojik ve örgütsel etkilerini daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeye olanak sağlar.

2.3. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı

Modern iş yaşamında yaşanan yoğun rekabet ortamı ve teknolojik gelişmelerin getirdiği yeni talepler, çalışanların duygusal, zihinsel ve bedensel kaynaklarını hızla tüketmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda tükenmişlik sendromu, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli bir problem haline gelmiştir (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 24).

Tükenmişlik, günümüz çalışma hayatının en önemli sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu durum, bireyin yalnızca fiziksel sağlığını olumsuz etkilemekle kalmaz; aynı zamanda psikolojik anlamda da duyarsızlaşma ve motivasyon kaybına neden olur. Tükenmişlik, bireyin iş yerinde maruz kaldığı sürekli ve yoğun stresin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Keser, 2012, ss. 201-202). Stres yönetilemediği takdirde, bu durum bireyin iş dışındaki yaşamını da derinden etkiler; aile ilişkilerinde sorunlar, sosyal hayattan kopma ve genel yaşam kalitesinde düşüş gibi yan etkiler ortaya çıkar.

2.4. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik, günümüzün hızla değişen iş yaşamı ve sosyal koşulları karşısında bireylerin sıklıkla deneyimlediği karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle, tükenmişliği tek bir perspektiften tanımlamak mümkün değildir. Konuyla ilgili literatürde çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş ve farklı bakış açıları sunulmuştur. Alanında önemli katkılar sağlayan Perlman ve Hartman, Cherniss, Meier ve Maslach gibi araştırmacılar, tükenmişlik kavramını farklı boyutlarıyla ele alarak, tanım ve açıklamalarını zenginleştirmişlerdir.

2.4.1. Perlman ve Hartman Yaklaşımı

Perlman ve Hartman (1982), önceki araştırmaları sentezleyerek tükenmişlik kavramına dair kapsamlı bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde bireysel faktörler ve çevresel algılar merkezi bir rol oynamaktadır. Onların yaklaşımına göre tükenmişlik, stresin birey üzerindeki yansımasıdır ve üç ana alt boyut aracılığıyla açıklanmaktadır. Fiziksel tükenme, stresin fiziksel belirtilerine karşılık gelirken; duygusal tükenme, stresin yol açtığı duygusal yorgunluğu ifade etmektedir. Üçüncü boyut olan duyarsızlaşma ise stres nedeniyle ortaya çıkan davranışsal bozuklukları tanımlamaktadır (Demir, 2010, s. 187). Bu model, tükenmişliğe giden süreci stres temelli bir yaklaşım çerçevesinde ele almakta ve bu süreci dört aşamada tanımlamaktadır (Yılmaz, 2013, ss. 10-11).

2.4.2. Cherniss Yaklaşımı

Cary Cherniss (1980), tükenmişliği, bireyin sürekli stres ve iş memnuniyetsizliğine tepki olarak işine karşı geliştirdiği psikolojik uzaklaşma ve duygusal soğuma biçiminde tanımlamıştır. Ona göre, işle ilgili stres, bireyin motivasyonunu, duygularını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyen çok sayıda faktörle etkileşim halindedir. Bu süreç, geçici bir yorgunluk ya da işte karşılaşılan zorlukların ötesinde, daha derin ve kalıcı psikolojik etkiler yaratmaktadır.

Cherniss (1990), tükenmişlik sürecinin üstesinden gelmeyi kolaylaştıran bazı temel faktörleri ortaya koymuştur. Bunlar arasında tatmin edici ve destekleyici bir çalışma ortamı, mesleki becerilerin zaman içinde gelişmesi, işe yönelik ilginin artması ve profesyonel gelişim imkanlarının sağlanması yer almaktadır. Cherniss'e göre, mesleki eğitimlerin teşvik edildiği, açık hedeflerin belirlendiği ve deneyimin yaşla birlikte profesyonelliği artırdığı iş ortamlarında, bireylerin tükenmişlikle başa çıkma kapasiteleri artmaktadır. Bu bulgular, Burke ve Greenglass'ın (1995, s. 101) çalışmalarında da desteklenmiştir.

2.4.3. Pines Yaklaşımı

Pines, tükenmişliği bireyin uzun süreli duygusal yüklenmeye maruz kalması sonucunda ortaya çıkan kapsamlı bir bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre tükenmişlik; fiziksel, duygusal ve zihinsel olmak üzere üç temel boyutta incelenmektedir. Fiziksel boyutta enerji azlığı, kronik yorgunluk ve bedensel tükenmişlik belirtileri ön plandadır. Duygusal boyut ise bireyin yoğun bir umutsuzluk, tükenmişlik ve çaresizlik hissiyle karakterizedir. Zihinsel boyutta ise bireyin hem kendisine hem de işine yönelik olumsuz düşünce kalıpları geliştirmeye başladığı ve bu doğrultuda motivasyon kaybı yaşadığı gözlemlenmektedir (Dalkılıç, 2014, s. 44; akt. Güven & Sezici, 2016, s. 115).

2.4.4. Meier Yaklaşımı

Meier (1983), tükenmişlik kavramını Bandura'nın öz-yeterlik kuramı bağlamında değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, dört temel unsur üzerine inşa edilmiştir: pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yetkinlik beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme. Meier'e göre, bu bileşenler bireyin çevresel etkileşimler ve kişisel inançları doğrultusunda tükenmişliği nasıl deneyimlediğini anlamada temel rol oynamaktadır. Bu model, tükenmişliğin yalnızca bilişsel bir süreçle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda davranışsal boyutlar taşıyan çok yönlü bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Meier ayrıca tükenmişliğin ani bir durum değil, zaman içinde aşamalı olarak gelişen ve yoğunlaşan bir stres süreci olduğuna dikkat çekmektedir (Demir, 2012, s. 187).

2.4.5. Edelwich ve Brodsky Yaklaşımı

Edelwich ve Brodsky (1980), tükenmişlik olgusunun özellikle insanlarla doğrudan iletişim kurulan hizmet sektörlerinde ve yardım odaklı meslek gruplarında yaygın olarak gözlemlendiğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılara göre tükenmişlik, bireyin mesleki yaşamında zamanla idealizminden, enerjisinden ve hedeflerinden uzaklaşması sonucunda ortaya çıkan bir durumdur (Yıldırım, 1996, s. 6). Bu yaklaşım, tükenmişliği statik bir durumdan ziyade, kademeli olarak ilerleyen ve duygusal olarak çöküşe sürükleyen bir süreç olarak ele almaktadır. Edelwich ve Brodsky'nin modeli, bu süreci dört temel evrede tanımlamaktadır: başlangıçta yüksek düzeyde idealizm ve motivasyonla işe başlama; ardından hayal kırıklıklarının artması, zamanla duygusal geri çekilme ve ilgisizlik; ve son aşamada ise genel bir apati ve işten kopuş durumu (Güneş vd., 2009, s. 3; Baysal, 1995, s. 25; Yıldırım, 1996, s. 6).

2.4.6. Maslach Yaklaşımı

Tükenmişlik kavramı, literatüre ilk kez Freudenberger tarafından 1974 yılında yapılan

çalışmalarla kazandırılmıştır. Bu çalışmalar özellikle sağlık sektörü çalışanları üzerinde yoğunlaşmış ve mesleki tükenmişlik olgusunun tanımlanmasına öncülük etmiştir. Ancak alanda en yaygın kabul gören teorik yaklaşım, Maslach tarafından geliştirilmiştir. Maslach ve Jackson (1981; akt. Ardıç & Polatçı, 2009, s. 22), tükenmişliği, insanlarla sürekli etkileşim hâlinde olan bireylerde yoğun duygusal yüklenmeler sonucunda ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik yıpranma hali olarak tanımlamaktadır. Bu duruma enerji kaybı, bitkinlik, çaresizlik hissi ve umutsuzluk gibi çeşitli duygusal tepkiler eşlik etmektedir. Maslach'a göre birey, çevresinden gelen sürekli duygusal talepleri karşılamakta zorlandığında, ilk olarak tükenmişlik tepkisiyle karşı karşıya kalmaktadır (Maslach & Jackson, 1981, s. 99).

2.4.7. Oldenburg Yaklaşımı

Oldenburg yaklaşımı, 1998 yılında Demerouti ve Ebbinghaus tarafından geliştirilmiş olup, tükenmişlik kavramının sadece hizmet sektörüyle sınırlı olmadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, tükenmişliğin farklı iş alanlarında da ortaya çıkabileceğini ifade eder. Maslach'ın yaygın tanımından farklı olarak, Oldenburg modeli tükenmişliği iki ana boyutta ele alır: tükenme (enerji azalması) ve işten uzaklaşma (işe karşı soğuma) (Talak, 2022, s. 1868).

Maslach'da duyarsızlaşma boyutu bireyin müşterilere karşı mesafeli ve olumsuz bir tutum benimsemesini ifade ederken, Oldenburg'da işten uzaklaşma kavramı, bireyin işe ve örgüte olan bağlılığının tamamen kaybolmasını ifade eder (Demerouti, vd.,2000:455).

2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik, başlangıçta yalnızca bireysel bir sorun gibi algılansa da, aslında çok daha geniş kapsamlı ve derin etkiler taşıyan bir olgudur. Bu durum yalnızca bireyi değil, aynı zamanda bireyin ailesini, iş ve sosyal çevresini, mesleki ilişkilerini ve genel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler. Bu bağlamda, tükenmişlik sadece bireysel bir problem olarak değil, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyi de derinden etkileyen karmaşık bir fenomen olarak değerlendirilmelidir (Babaoğlu, 2007, s. 57).

Tükenmişlik, yalnızca bireyler üzerinde değil, aynı zamanda organizasyonlar üzerinde de derin etkiler yaratmaktadır. Bu kavram, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma gibi farklı boyutlarıyla çeşitli sektörlerde farklı ölçüm araçları kullanılarak incelenmiştir. Özellikle psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilimlerin alanlarında yoğun şekilde ele alınan tükenmişlik, örgütsel yapılar üzerindeki etkileri nedeniyle örgütsel davranış alanında da önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Tükenmişliğin iş gücü verimliliği, çalışan bağlılığı ve genel örgütsel sağlık üzerinde ciddi etkiler yaratması, bu konuya olan ilgiyi arttıran başlıca faktörlerden biridir (Arı & Bal, 2008, s. 134).

2.5.1. Bireye Olan Olumsuz Etkileri

Tükenmişlik, sürekli maruz kalınan stresin bir sonucu olarak birey üzerinde derin ve çok yönlü olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu durum, fiziksel yorgunluk ve enerjisizlik olarak kendini gösterirken, temelinde iş yerinde yaşanan sürekli baskı ve stres faktörleri yer almaktadır. Stresin etkisiyle bireylerin uyku düzeni bozulmakta, uyku kalitesi düşmekte ve sıklıkla huzursuz uykular görülmektedir. Bu durum, kişinin dinlenmesini engelleyerek genel enerji seviyesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, uyku sırasında kabus görme gibi rahatsız edici deneyimler yaşanması, bireyde gün içinde sürekli bir endişe hali ve olumsuz düşüncelerin hakim olmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak, tükenmişlik hali sadece fiziksel yorgunluk değil, aynı zamanda psikolojik bir baskı olarak bireyin günlük yaşamını ve psikolojik iyi oluşunu da ciddi şekilde zedelemektedir (Keser, 2012; Sürgevil & Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik sonucu bireyde meydana gelen fizyolojik etkiler karşısında, kişi savunma mekanizmaları geliştirerek kendisini korumaya alır. Bu fizyolojik zorluklar, yalnızca bedensel

sağlığı değil, aynı zamanda bireyin psikolojik dengesini de olumsuz yönde etkileyebilir. Tükenmişlik ile ilişkili olarak, depresyon, kaygı, umutsuzluk ve özsaygı kaybı gibi duygusal belirtiler sıkça görülmektedir (Kahill, 1988).

2.5.2. İş Hayatına Olan Olumsuz Etkileri

Maslach ve Zimbardo'nun (1982) yaptığı araştırmalar, tükenmişliğin çalışanların iş performansı üzerinde önemli ve olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etki, çalışanların iş kalitesinde belirgin bir düşüşe ve genel verimliliklerinde azalmaya yol açar. Fiziksel ve duygusal yorgunluk yaşayan birey, kendisinden beklenen görevleri gerektiği gibi yerine getirmekte zorlanır. Bu durum, hem bireyin hem de yöneticilerin beklentilerini karşılayamamasına neden olur (Akyürek, 2020:37). Performanstaki bu gerileme, motivasyon eksikliğine ve bireyin işine yönelik bağlılığında azalmaya sebep olur. Çalışan, işine yönelik ilgisini kaybettiğinde, görevlerini eskisi kadar özenle yerine getirmemekte; başarı hedefi zayıflamakta ve genel anlamda işe karşı gösterilen çaba azalmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009, s. 33).

Maslach ve Schaufeli'nin (1993) de belirttiği üzere, iş doyumunu ile tükenmişlik arasında bir ilişki bulunduğu kabul edilmekle birlikte, bu ilişkinin yönü konusunda literatürde fikir birliği sağlanamamıştır. Başka bir ifadeyle, iş doyumsuzluğunun tükenmişliğe mi yol açtığı, yoksa tükenmişliğin iş doyumsuzluğunu mu tetiklediği henüz net olarak ortaya konamamıştır (Yıldırım, 1996, s. 13; Sılığ, 2003, s. 13).

2.5.3. Aile Hayatına Olan Olumsuz Etkileri

Tükenmişlik, sadece iş hayatını değil, bireyin özel yaşamını ve aile ilişkilerini de olumsuz etkileyen bir durumdur. Hem bedensel hem de duygusal açıdan yıpranan kişi, gün boyunca bu yükü sürekli hissetmekte ve bu durum ev ortamında da kendini göstermektedir. İş yerindeki stres ve yorgunluk, evde gerginlik ve huzursuzluk gibi sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. İşten kaynaklanan tükenmişliği üzerinden atamayan birey, evdeki atmosferi de olumsuz algılayarak durumun daha da kötüleşmesine neden olabilir. Bu süreç, aile içi iletişimde sorunlar yaşanmasına ve ciddi anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Güllüce, 2006:30).

Aile içi sorunlara yol açan faktörlerden biri, bireyin özel zamanlarında işle ilgili taleplerle karşılaşmasıdır; örneğin, beklenmedik saatlerde telefonla aranması veya işe çağırılması gibi durumlar, birey için stresli ve zorlayıcı olabilir. Bu tür olayların başlıca zorluğu, acil bir durumun ne zaman ortaya çıkacağını önceden kestirilememesi nedeniyle, bireyin sürekli olarak hazır olma durumunda bulunmasıdır. Sonuç olarak, bu durum, bireyin dinlenme ve rahatlama için gerekli zamanı ayıramamasına yol açmaktadır (Maslach & Zimbardo, 1982, s. 83).

3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek davranışlarıyla tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. İlgili literatür tarandığında kavram konusunda bir boşluk olduğu, uluslararası literatür incelendiğinde ise daha çok duygusal emek davranışlarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda duygusal emek davranışlarının ve tükenmişliğe neden olan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin kendi duygusal davranışlarını yönetebilmek için yararlandıkları resmi ve gayri resmi kurallar nelerdir?

- Öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek göstergeleri nelerdir?
- Duygusal emeğin bir öğretmen üzerinde ne gibi etkileri vardır?
- Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algıları nelerdir?
- Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik algıları cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin duygusal emek algıları ile tükenmişlikleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin duygusal emek algıları tükenmişliklerini yordamakta mıdır?

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, araştırmanın hedefi doğrultusunda belirlenen özelliklere sahip katılımcılar seçilmiştir. Araştırma evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kamu okulunda görev yapan 15 öğretmen ve idareciden oluşmaktadır. Katılımcı grubunun, çalışmanın amacına uygun olarak evreni temsil edebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda, duygusal emek davranışı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemek için yaş, cinsiyet, medeni durum ve kıdem gibi demografik ve mesleki özelliklerin veriler üzerinde etkili olabileceği varsayımıyla örneklem seçiminde bu kriterlere dikkat edilmiştir.

Böylece, farklı değişkenlerin katılımcıların duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerine etkisi daha sağlıklı bir şekilde analiz edilebilecektir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

262

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	8	53,3
Erkek	7	46,6
Toplam	15	100,00

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan katılımcıların %55,3'ü kadınlardan, %46,6'sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Burada cinsiyet dağılımlarının oldukça dengeli bir biçimde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Evli	13	86,6
Bekar	3	13,3
Toplam	12	100,00

Araştırmaya katılım gösteren tüm öğretmenlerin medeni durumları Tablo 2'de gösterilmektedir. Tablo değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin %86,6'sının evli, %13,3'ünün ise bekâr

olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde
20-30	4	26,6
31-40	5	33,3
41-50	3	20,0
51- 60	3	20,0
Toplam	15	100,00

Çalışmaya katılanların yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %26,6'sının 20-30 yaş aralığında, %33,6'sının 31-40 yaş aralığında,

%3'ünün 41-50 yaş aralığında, %20'sinin 41-50 yaş aralığında, %0'ının 51 ve üzeri yaş aralığında,

%20,0'ının ise 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görünmektedir. Buna göre çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin yaş aralığının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	12	80.0
Yüksek Lisans	3	20.0
Toplam	15	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %80,0'ının lisans mezunu, %20,0'sinin ise lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. Bu tabloya göre lisans mezunlarının ağırlıklı olarak çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Tecrübe Yılına Göre Dağılımı

Tecrübe	Frekans	Yüzde
0-5 yıl	2	13,3
6-10 yıl	4	26,6
11-15 yıl	4	26,6

16-20 yıl	3	20,0
21 ve üstü yıl	2	13,3
Toplam	15	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek deneyim sürelerine göre dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların %13,3'ünün 0-5 yıl arası, %26,6'sının 6-10 yıl arası,

%26,6'sının 11-15 yıl arası, %20,0'sinin 16-20 yıl arası, %13,3'ünün ise 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ağırlıklı olarak 6-10 ve 11-15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Tekniği

Çalışma çerçevesinde veriler, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile yüz yüze görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Mülakat formu oluşturulurken literatür ve mevcut çalışmalar taranarak sorular oluşturulmuş; davranış bilimleri alanında uzman bir bilim insanı ve bir öğretmenin görüşüne danışılarak soru formunun geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Mülakat formu, katılımcıların duygusal emek gösterimleri ve kayıplarına ilişkin 19 açık uçlu soru ile cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumlarını içeren 4 demografik sorudan oluşmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler Mart-Nisan 2025 tarihleri arasında 20-30 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayı olmadığı için ses kayıt cihazı kullanılmaksızın yazılı olarak aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma çerçevesinde araştırma kapsamında toplanan verilerin değerlendirilmesinde MAXQDA programından ve içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik çözümlemesi ile araştırma kapsamında elde edilen verilerin kavramlaştırılarak bu kavramlara uygun temaların oluşturulabilmesi ve ortaya çıkan bulguların açıklanabilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma verilerinin analiz edilmesinde birebir notlar alınarak elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenmiş ve araştırma amaçlarına uygun olarak açık kodlar oluşturulmuştur. Açık kodlamaların sonrasında ana ve alt kategoriler oluşturularak ilgili kodlar bir arada gruplandırılmıştır. Son bölümde ise araştırma sonucunda elde edilmiş olan bulgular yorumlanarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin duygusal emek sergileme biçimlerine dair çeşitli kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlar, birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak üç ana kategori altında toplanmıştır: duygusal davranış kuralları, öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri ve duygusal emeğin sonuçları. Toplamda 78 adet açık kod belirlenmiş ve bu kodlar aracılığıyla öğretmenlerin duygusal emek süreçleri sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanabilmesi amacıyla, belirlenen kodların dağılımını ve yoğunluğunu göstermek için frekans tabloları, grafikler ve yoğunluk tabloları hazırlanmıştır. Ayrıca, kodlar arasındaki ilişkileri ve yapıların görsel olarak ifade edilmesini sağlayan kod haritaları oluşturulmuştur. Bu yöntemler, duygusal emek davranışlarının farklı boyutlarının ortaya konmasına ve öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin detaylı şekilde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Böylece, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki duygusal çabaların kapsamı ve bu çabaların tükenmişlik üzerindeki etkileri daha açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya

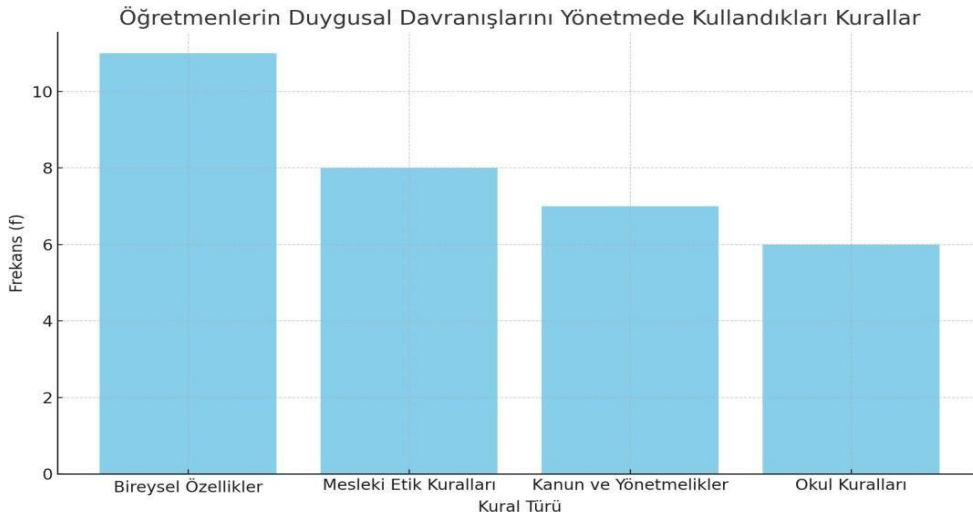
konmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Duygusal Davranışlarını Yönetirken Kullandıkları Formal ve İnförmel Resmi Kurallar

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcı öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönetmede kullandıkları formal ve informal kurallara yönelik düşünceleri incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin kendi davranışlarını yönetirken kullandıkları formal ve informal kurallara yönelik görüşlerine dayanan kod-alt kod modeli Şekil 1'de gösterilmiştir

Şekil 1. Öğretmenlerin Duygusal Davranışlarını Yönetirken Kullandıkları Kurallar



Şekil 1'de yer alan kod-alt kod modeli, öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönetirken başvurdukları resmi (formel) ve resmi olmayan (informel) kurallara ilişkin görüşlerini betimlemektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin duygusal davranışlarını düzenlerken ağırlıklı olarak informal kurallara atıfta bulunduklarını göstermektedir. Özellikle “bireysel özellikler” (f=11) ve “mesleki etik kuralları” (f=8) gibi içsel referans noktaları, öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden biri olan K7, bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bir öğretmen olarak her şeyden önce kendi mesleğimi sevmek zorundayım, bu mesleğin paydaşlarından biri olan öğrencilerimi ve velilerimi sevmek zorundayım. Bu zaten benim kişisel özelliklerimin içerisinde yer alıyor ve bu duygu benim bütün duygusal davranışlarımı yönlendirmemde etkili oluyor.”

Bu ifadeden, öğretmenin duygusal davranış yönetimini mesleki aidiyet ve kişisel değerlere dayandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, K9 numaralı katılımcı öğretmen ise bireysel özelliklerinin duygu ifadesinde belirleyici olduğunu dile getirmektedir:

“Öğrenciler, eğitimciler veya ebeveynlerle olan ilişkilerimde, hissettiklerimi aktarırken kendi kişisel özelliklerim oldukça belirleyici oluyor.”

Bu görüşler, öğretmenlerin duygusal emek uygulamalarında öznel deneyimlere, kişisel içgörülere ve duygu farkındalığına büyük önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, mesleki etik kuralların da güçlü bir yönlendirici olduğu görülmektedir. K12 numaralı öğretmen, mesleki etik ve ahlaki ilkeleri davranışlarını biçimlendiren bir “kılavuz” olarak tanımlamaktadır:

“Meslek etiği ve meslek ahlak kurallarını kendi adıma bir kılavuz olarak benimsiyor ve gerek

öğrenciler gerekse meslektaşlarım ve velilerle olan iletişim ve ilişkilerimi bu kuralların belirlediği çizgide gerçekleştiriyorum.”

Bu durum, öğretmenlerin kurumsal bağlamda sunulan formel düzenlemelerden ziyade mesleki kimlikleriyle özdeşleştirdikleri etik normlara dayalı hareket ettiklerini göstermektedir.

Nitel analiz bulguları, öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönetirken bilişsel düzeyde aktif olan içsel (intrinsik) ve profesyonel referans sistemlerine yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, Hochschild'in (1983) “duygusal emek” kavramıyla da örtüşmektedir; zira öğretmenler, toplumsal beklentilerle kişisel değerleri dengelemeye çalışırken sıklıkla yüzeysel değil, derinlemesine veya otantik duygusal tepkiler üretmeye yönelmektedir.

Ayrıca, bu bulgu profesyonel gelişim süreçlerinde mesleki etik ve kişisel farkındalık eğitiminin ne denli önemli olduğunu da göstermektedir. Duyguların bastırılmadan, bilinçli ve etik sınırlar içinde yönetilmesi, öğretmen tükenmişliğini azaltan ve duygusal refahı destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönetirken başvurdukları kurallar arasında, informal olanların yanı sıra formel (resmi) kuralların da etkili olduğu bulgulanmıştır. Kod-alt kod modeline göre, öğretmenler kanun ve yönetmelikler (f=7) ile okul kuralları (f=6) gibi yasal ve kurumsal düzenlemeleri duygusal davranışlarının yönlendirilmesinde temel alabilmektedirler.

Katılımcılardan K3, bu hususa dikkat çekerek, öğretmenlik mesleğinin kamu görevlisi doğasına vurgu yapmaktadır:

“Öğretmenler devlet memuru olduğu için kanun ve yönetmeliklere tabidir, bu nedenle kanun ve yönetmeliklerin belirlediği sınırlar doğrultusunda hareket ediyoruz.” (K3)

Bu görüş, öğretmenlerin duygusal davranışlarını ifade ederken yasal sınırlar içerisinde kalma zorunluluğunu içselleştirdiklerini göstermektedir. Aynı şekilde K5 numaralı katılımcı, davranışların yalnızca bireysel normlara değil, aynı zamanda okulun açık ve örtük kurallarına göre şekillendiğini belirtmektedir:

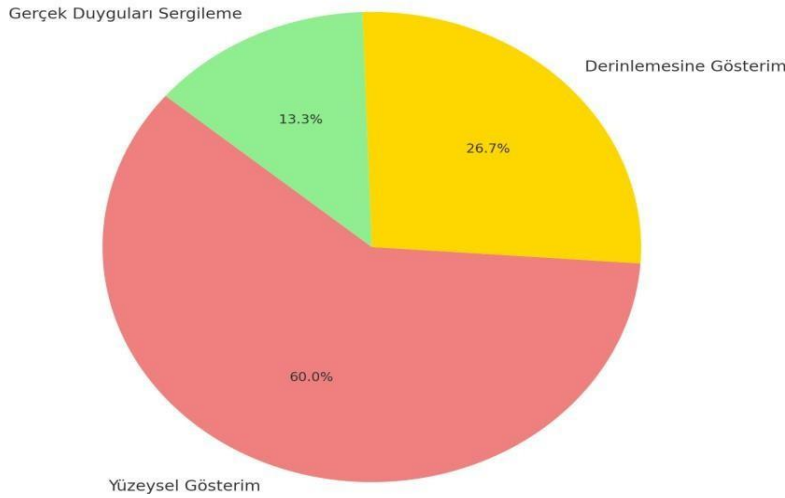
“Hem kamu hizmeti kanunu hem de okulumuzun görünür ve görünmez kuralları davranışlarımızın en temel belirleyicileri olarak karşımıza çıkıyor.” (K5)

Bu görüş, öğretmenlerin davranışlarını yönetirken yalnızca yazılı kanunlara değil, aynı zamanda kurumsal kültürün örtük kurallarına da uyum sağlama gereği duyduklarını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönlendirme süreçlerinde normatif çerçeveyi (kanun, yönetmelik, kurum içi kurallar) göz önünde bulundurduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler yalnızca bireysel değerler ya da etik ilkelerle değil, aynı zamanda sistematik ve örgütsel yapıların sunduğu formel sınırlarla da hareket etmektedir. Bu durum, duygusal emeğin yalnızca içsel bir denetim değil, aynı zamanda yasal ve kurumsal bağlamla şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Özellikle kamu hizmeti gibi bürokratik bir yapıya bağlı mesleklerde çalışan bireylerin, duygularını dışa vurma biçimleri büyük oranda yasal ve kurumsal denetimle biçimlenmektedir (Hochschild, 1983; Grandey, 2000).

4.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Gösterimleri

Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimleri



Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin üç temel duygusal emek stratejisini sergilediklerini ortaya koymaktadır: yüzeysel gösterim (f=9), derinlemesine gösterim (f=4) ve gerçek duyguları sergileme (f=2). Şekil 2'de sunulan kod-alt kod modeline göre, öğretmenlerin en yaygın şekilde başvurduğu stratejinin yüzeysel gösterim olduğu anlaşılmaktadır.

Bu stratejide öğretmenler, içsel olarak hissettikleri duyguları bastırmakta ve yerine dışsal olarak toplumun ya da kurumun beklediği duyguları sergilemektedirler. K5 no'lu öğretmen, bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Derste çok basit bir soruya dahi tepki alamadığımda çok üzülüyorum... ancak bu durumu öğrencilere hiç hissettirmeden gülyüz göstererek işimi yapmaya devam ediyorum.”

Benzer şekilde, K9 no'lu öğretmen yüzeysel duygusal emeğin gerekçesini toplumsal algıya bağlamakta, velilerle yaşadığı çatışmalı durumlarda “sevimsiz biri olarak algılanmamak” adına duygularını bastırdığını ifade etmektedir. Bu tür yüzeysel gösterimler, öğretmenlerin kurumsal imajı koruma ve rol beklentilerini yerine getirme çabalarının bir uzantısıdır (Hochschild, 1983).

Yüzeysel emek gösteriminin yanı sıra öğretmenler, derinlemesine gösterim stratejisini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejide öğretmenler, dışa vuracakları duyguyu gerçekten hissetmek için kendilerini içsel olarak yeniden yapılandırmaktadırlar. K7 no'lu katılımcı bu stratejiyi şöyle tanımlamaktadır:

“Bilhassa öğretmenlerimle pozitif ilişkiler kurmaya çabalıyorum... zaman zaman onların yanıtlarını görsem de bunun çok normal bir şey olduğunu düşünüyorum ve bu konuda kendimi inandırmaya çabalıyorum.”

Bu ifade, öğretmenin sosyal ilişkilerde empatik bir yaklaşım benimsediğini ve duygularını dönüştürmeye çalıştığını göstermektedir. Derinlemesine gösterim, öğretmenlerin duygusal uyumlarını artırırken tükenmişlik düzeyini azaltıcı etki yaratabilmektedir (Grandey, 2000).

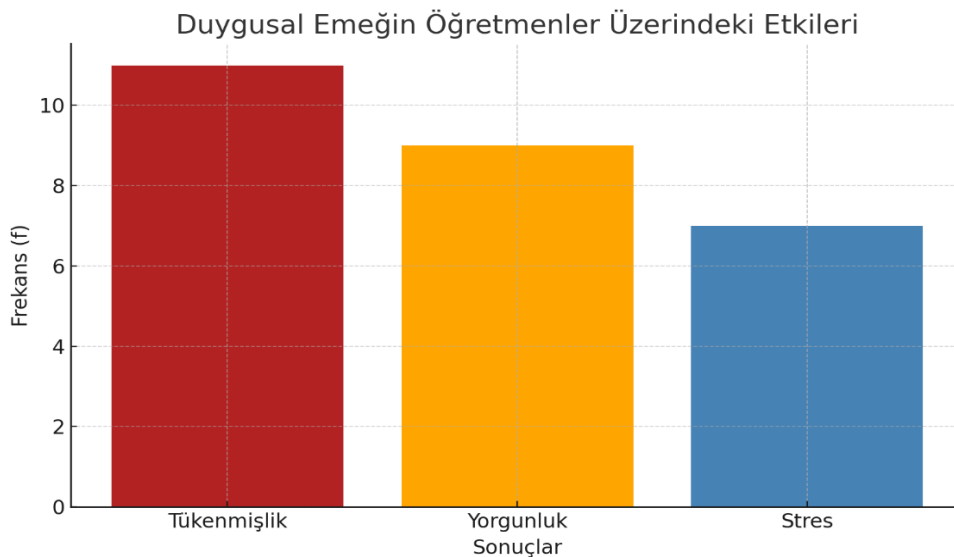
Bulgular, öğretmenlerin nadiren de olsa gerçek duygularını doğrudan ifade ettiklerini göstermektedir. K2 no'lu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Genelde içinde bulunduğum duygu durumunu olduğunca iyi yansıtmaya çalışıyorum. Aslında belki de oyunculuk yapmak benim karakterime uygun bir şey olmadığından bu şekilde davranıyorumdur.”

Öte yandan, K1 no'lu öğretmen duygularını bastırmak yerine doğrudan ifade etmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bu tür davranışlar, duygusal emek yerine duygusal özgünlük eğilimine işaret etmektedir. Ancak bu stratejinin öğretmenler arasında oldukça düşük düzeyde kullanıldığı (f=2) görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin duygusal emeği büyük ölçüde yüzeysel gösterim yoluyla yönettiklerini ve bu durumun öğretmenlik mesleğinin kamusal ve normatif doğasıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Derinlemesine gösterim, öğretmenlerin duygusal uyumlarını artıran ve iş doyumuna katkı sağlayan bir strateji olarak dikkat çekerken; gerçek duygu ifadesi ise mesleki rollerle çelişebileceği endişesiyle sınırlı bir şekilde tercih edilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin, meslek etiği, toplumsal beklentiler ve okul kültürü gibi çok katmanlı yapılarla şekillendiğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin duygusal düzenleme biçimlerinin tükenmişlik, iş doyum ve psikolojik iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olduğu da literatürle örtüşen bir durumdur (Brotheridge & Grandey, 2002).

4.3. Duygusal Emeğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri



Araştırma kapsamında öğretmenlerin duygusal emek süreçlerinin bireysel ve mesleki düzeyde ne tür etkiler doğurduğuna ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Kod-alt kod modeliyle yapılandırılan Şekil 3'e göre, öğretmenlerin duygusal emeğinin temel sonuçları üç ana kategoride toplanmaktadır: tükenmişlik (f=11), yorgunluk (f=9) ve stres (f=7).

Özellikle duyguların bastırılması veya hissetmedikleri duyguların yüzeysel olarak sergilenmesi, öğretmenlerde ciddi düzeyde duygusal tükenmişlik yaratmaktadır. K11 numaralı öğretmen bu durumu açık şekilde ifade etmektedir:

“Kendi gerçek duygu durumumuzu bastırmamızın ve aslında hissetmediğimiz duygu durumlarını okul ortamında göstermemizin bana yaşattığı en önemli duygu, kendimi duygusal olarak tükenmiş hissetmem... ciddi bir tükenmişlik hissi oluşturuyor.”

Bu ifade, duygusal emeğin özellikle yüzeysel gösterim stratejisinin uzun vadede kişisel kaynakların tüketilmesine ve duygusal boşalmaya neden olduğunu göstermektedir (Hochschild, 1983).

Bununla birlikte, öğretmenler duygularını bastırmak zorunda kaldıklarında yalnızca tükenmişlik değil, aynı zamanda yoğun bir stres yaşadıklarını da belirtmektedirler. K9 no'lu katılımcının görüşü bu durumu şu şekilde betimlemektedir:

“Belli kurallar dahilinde duygularımızı bastırmak... 'Acaba ben yanlış anlaşılmıyım?' gibi

stresler yaşamamıza neden oluyor. Bu stres de kaçınılmaz olarak bizi yormaktadır.”

Bu ifade, öğretmenlerin duygularını dışı vuramama durumunun sadece psikolojik değil aynı zamanda fiziksel yorgunluk olarak da geri döndüğünü göstermektedir. K7 numaralı öğretmenin aşağıdaki ifadesi, bu durumu pekiştirmektedir:

“Birlikte çalışmaktan hiç hoşlanmadığım insanlarla... bulunmak veya gerçekten yapmak hiç istemediğim bir işi yapmak kendimi mutsuz, huzursuz veya yorgun hissetmeme neden oluyor.”

Bulgular, öğretmenlerin özellikle yüzeysel duygusal emek sergilediklerinde duygusal tükenmişlik, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, ve psikolojik stres yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, duygusal emeğin sadece pedagojik bağlamda değil, aynı zamanda öğretmenlerin sağlığı ve mesleki sürdürülebilirliği açısından da kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda Grandey (2000) ve Brotheridge & Lee (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulandığı gibi, yüzeysel duygusal emek ile tükenmişlik arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle iş ortamlarında duyguların bastırılması duygu uyumsuzluğu yaratmakta ve bu durum uzun vadede öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın genel bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla informal kurallar doğrultusunda yüzeysel duygusal emek sergiledikleri ve bu durumun da doğrudan tükenmişlik, yorgunluk ve stres gibi olumsuz psikososyal sonuçlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının yalnızca akademik başarıya değil, öğretmenlerin duygusal refahını da gözeten stratejiler geliştirmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Eğitimcilik hem zihinsel hem de aynı zamanda duygusal bileşenleri olan çok fonksiyonlu bir meslek olup, öğretmenler her gün öğrenme amaçlarına ve dolayısıyla olumlu öğrenim kazanımlarına ulaşabilmenin önemli bir bileşeni olan duygusal emek sergilemektedirler. Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin görüşlerini incelemektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde ise öğretmenlerin kendi duygusal davranışlarını yönetmede başvurdukları resmi ve resmi olmayan kurallara yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal davranışlarını yönetmelerinde daha çok bireysel özellikler ve mesleki etik kuralları gibi resmi olmayan bazı kurallara yöneldikleri görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal kuralları konusunda yapılan daha önceki araştırmaların sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Argon'un (2015) çalışmaları, eğitim kurumunun özelliklerinin, yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, iletişimin, yönetim süreçlerinin, okul ortamının ve öğrenme etkinliklerinin öğretmenlerin duygusal durumlarını etkilediğini göstermektedir. Şahin Özcan'ın (2021) araştırması da benzer sonuçlara ulaşmıştır ve öğretmenler, duygusal davranışlarını etkileyen kuralların daha çok informal faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, kişisel niteliklerin ve mesleki etiğin duygusal tepkilerini belirlediğini ifade etmiştir. Samimiyet, ölçülülük, soğukkanlılık, doğallık ve içtenlik, öğretmenlikte en önemli gereklilikler olarak vurgulanmıştır.

Çalışmada ikinci olarak Öğretmenlerin duygusal emek kullanımını inceleyen her üç stratejiyi de kullandığını ve en yaygın olanının yüzeysel gösterim olduğunu ortaya koymuştur. Bu, öğretmenlerin öğrencileri motive etmek ve katılımı teşvik etmek için duygularını aktif olarak gizledikleri anlamına gelir. Öğretmenler ayrıca ebeveynlerle etkileşime girerken duygularını pasif bir şekilde gizlemektedir. Buna ek olarak, öğretmenler öğrencilerle aktif etkileşime girerek olumsuz duyguları olumluya dönüştürmeye çalışırlar. Önceki çalışmalar, öğretmenlerin

öğrenci ve veli beklentilerini karşılamak için duygularını yoğun bir şekilde düzenlemelerinin beklendiğini göstermiştir. Öğretmenlik hem bilişsel hem de duygusal bileşenler gerektiren bir meslektir, bu nedenle duygusal emek, öğrenme hedeflerine ve olumlu sonuçlara ulaşmak için önemli bir unsurdur. Ashforth ve Humphrey (1999) duygusal emeğin öğretmen rolünün temel bir parçası olduğunu ve iş tatmini ile performansı etkilediğini belirtmektedir.

Genel olarak bu çalışma, öğretmenler tarafından kullanılan farklı duygusal emek göstergelerini ve mesleki rollerinde kendilerinden beklenenleri vurgulamaktadır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin üzerine yapılan bir çalışma, duygusal emeğin tükenmişlik, yorgunluk ve stres gibi olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymuştur. Daha önceki araştırmalar da çeşitli mesleklerde duygusal emeğin yorucu olabileceğini ve psikolojik sıkıntılarla depresyon riskini artırabileceğini göstermiştir. Özellikle öğretmenlik mesleği, tükenmişliğe karşı hassas bir meslek olarak bilinmektedir. Araştırmalar, öğretmenliğin doğası gereği duygusal tükenmişlikle dolu olduğunu doğrulamaktadır. Duygusal emek, işine bağlılık düzeyi düşük veya angaje olmayan çalışanlarda daha fazla sağlık sorunlarına neden olma eğilimindedir. Ek olarak, çalışanlar duygusal emek nedeniyle duygusal uyum kapasitelerini tükettiklerinde tükenmişlik yaşama eğilimindedirler. Son olarak, çalışma duygusal uyumsuzluğun örgütsel sorunlarla birleştiğinde tükenmişliğin artmasına neden olabileceğini öne sürmektedir.

Duygusal emeğin geri kazanımı çalışanların tükenmiş kaynaklarını yeniden kazanmaları için önemlidir. Yapılan son araştırmalar, duygusal gösterim türünün etkilerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Yüzeysel rol yapma, duyguları yansıtmayan bir şekilde davranmak, kısa vadede zararlı olabilir ve iyileşme sürecini engelleyebilir. Ancak, derin rol yapma, duyguları gerçekten hisseden bir şekilde davranmak, çalışanların kaynaklarını kazanmalarına ve iyileşme sürecini kolaylaştırmalarına yardımcı olabilir. Duygusal emek, özellikle öğretmenler için önemli bir faktördür. Bu nedenle, öğretmenlere duygusal emek eğitimleri verilerek duygusal doğallığı teşvik eden bir kurum kültürü oluşturulabilir. Ayrıca, öğretmenlere psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri de sunularak olumsuz sonuçlarla başa çıkma becerileri geliştirilebilir.

Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin duygu yönetimi becerilerini geliştirmek için eğitim faaliyetleri düzenlenmeli, okul ortamı ve öğretmenlik mesleği için iyileştirme önlemleri alınmalı, iletişim becerilerini geliştirmelerine destek sağlanmalı ve öğretmenlik mesleğinin değeri artırılmalıdır. Ayrıca, özel okullar ve özel eğitim merkezlerinde öğretmenlerin duygusal emek algıları üzerine çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu önerilerin uygulanması, öğretmenlerin iş stresini azaltacak ve öğrenci başarısını artıracaktır. Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak, motivasyonlarını yükseltecek ve gençlerin öğretmenlik mesleğine ilgisini artıracaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılan çeşitli düzenlemelerle ve işbirliği ile bu önerilerin hayata geçirilmesi mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 43-60.
- Akbaş, A. & Bostancı, A. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 43-60.
- Akyürek, A. (2020). Çalışanların iş performansına etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 30- 45.
- Alev, S. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Arı, E., & Bal, Y. (2008). Örgütsel davranış ve tükenmişlik üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 130-140.
- Arı, E., & Bal, Y. (2008). Tükenmişlik ve örgütsel davranış: Kavramsal bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 130-150.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). İş yaşamında tükenmişlik: Nedenleri ve sonuçları. *Sosyal Psikoloji Dergisi*, 5(1), 20-40.
- Aydın, M. (2014). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. İstanbul: Akademik Yayınlar.
- Babaoğlu, E. (2007). Tükenmişliğin birey ve toplum üzerindeki etkileri. *Psikoloji ve Toplum*, 3(1), 50-65.
- Babaoğlu, E. (2007). Tükenmişlik sendromu ve etkileri. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 55- 60.
- Basım, H. N. & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Beğenirbaş, M. & Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Bıyık, Y. & Aydoğan, A. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2), 122-132.
- Çekiç, O. & Göç, A. (2016). İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Dahmaz, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demir, F. (2010). Tükenmişlik ve stres yönetimi. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 6(2), 180-195.
- Edelwich, J., & Brodsky, C. M. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Erken, S. A. (2018). Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Güllüce, A. (2006). İş yaşamındaki tükenmişliğin aile hayatına etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(3), 25-35.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.

- Kaya, D., & Özhan, B. (2012). Duygusal emek kavramı ve yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 110-120.
- Kaya, N., & Özhan, T. (2012). Duygusal Emek ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Hemşireler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24, 110-123.
- Keser, A. (2012). İş stresinin tükenmişlik üzerindeki etkileri: Bir literatür incelemesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 195-210.
- Keser, H. (2012). Tükenmişlik sendromu: Tanım, nedenler ve sonuçlar. *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(2), 200-215
- Köksel, E. (2009). Duygusal emek: Teorik bir çerçeve. *Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout: A Social Psychological Analysis*.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>
- Önal, G. (2019). Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E. (2010). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seçer, İ. (2005). Duyguların örgütsel yaşamda yeri ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 813-826.
- Sürgevil Dalkılıç, N. (2014). İş yaşamında tükenmişlik ve etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 140-155.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> Yıldırım, A. (1996). Tükenmişlik süreci ve aşamaları. *Psikoloji Yazıları*, 2(1), 5-15.
- Yılmaz Daban, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Article Arrival Date

03.05.2025

Article Published Date

20.06.2025

KABUL VE FARKINDALIK TEMELLİ YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA OBSESİF KOMPULSİF BOZUKLUKTA PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN ROLÜ

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER WITHIN THE CONTEXT OF ACCEPTANCE AND MINDFULNESS-BASED APPROACHES

Serkan NACAK

Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0627-6348](tel:0000-0627-6348)

Özet

Obsesif-Kompulsif Bozukluk (OKB), bireyin istemediği halde zihnine tekrar tekrar gelen düşünce, dürtü ya da imgelerin (obsesyon) neden olduğu yoğun huzursuzluğu ve kaygıyı azaltmak amacıyla gerçekleştirilen tekrarlayıcı davranışları veya zihinsel eylemleri (kompulsiyon) içeren, işlevselliği önemli ölçüde etkileyen bir psikiyatrik bozuktur. OKB, bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra utanç, suçluluk ve yüksek düzeyde algılanan stres gibi duygularla da yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, son yıllarda psikolojik esneklik kavramı, OKB semptomlarının anlaşılması ve yönetilmesinde önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Psikolojik esneklik, bireyin mevcut anda kalarak rahatsız edici içsel deneyimlere açık olabilmesi ve değerleri doğrultusunda eylemde bulunabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Kabul ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar, psikolojik esnekliği artırarak bireylerin obsesif düşüncelerle mücadele etme biçimlerini dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Bu nitel derleme çalışmasının amacı, obsesif-kompulsif bozuklukta görülen semptomlarla utanç, suçluluk ve algılanan stres arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin oynadığı aracı rolü, kabul ve farkındalık temelli yaklaşımlar çerçevesinde incelemektir. Bu doğrultuda, alan yazında yer alan yerli ve yabancı çalışmalar sistematik bir şekilde taranmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmalar, psikolojik esnekliğin düşük olduğu bireylerde obsesif-kompulsif semptomların daha yoğun yaşandığını, ayrıca bu kişilerin utanç ve suçluluk duygularına daha fazla maruz kaldığını göstermektedir. Kabul ve farkındalık odaklı müdahalelerin, bireylerin bu içsel yaşantılarını kabul etmelerine ve semptomlarla başa çıkmada daha uyumlu stratejiler geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak, psikolojik esneklik, OKB'nin duygusal bileşenlerinin anlaşılmasında ve tedavi edilmesinde anahtar bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, hem kuramsal bilgiye katkı sunmakta hem de klinik uygulamalar için yol gösterici olabilecek çıkarımlar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Obsesif-kompulsif bozukluk, psikolojik esneklik, kabul ve kararlılık terapisi, utanç, suçluluk, algılanan stres.

Abstract

Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) is a psychiatric disorder that significantly affects

functionality, involving repetitive behaviors or mental actions (compulsions) performed in order to reduce intense restlessness and anxiety caused by thoughts, impulses or images that come to the mind repeatedly (obsessions) despite the individual's will. In addition to negatively affecting the individual's quality of life, OCD is also closely related to emotions such as shame, guilt and high levels of perceived stress. In this context, the concept of psychological flexibility has emerged as an important variable in understanding and managing OCD symptoms in recent years. Psychological flexibility is defined as the individual's capacity to remain in the present moment, be open to disturbing internal experiences and take action in line with their values. Acceptance and Mindfulness-Based Approaches aim to transform the ways in which individuals combat obsessive thoughts by increasing psychological flexibility.

The purpose of this qualitative review study is to examine the mediating role played by psychological flexibility in the relationship between symptoms seen in obsessive-compulsive disorder and shame, guilt and perceived stress within the framework of acceptance and mindfulness-based approaches. In this context, domestic and foreign studies in the literature were systematically scanned and evaluated using the content analysis method. Studies show that obsessive-compulsive symptoms are experienced more intensely in individuals with low psychological flexibility, and that these individuals are more exposed to feelings of shame and guilt. It has been observed that acceptance and awareness-oriented interventions contribute to individuals accepting these internal experiences and developing more adaptive strategies to cope with the symptoms.

In conclusion, psychological flexibility can be considered a key factor in understanding and treating the emotional components of OCD. This study contributes to both theoretical knowledge and provides inferences that can guide clinical practice.

Keywords: Obsessive-compulsive disorder, psychological flexibility, acceptance and commitment therapy, shame, guilt, perceived stress.

1. GİRİŞ

Obsesif-Kompulsif Bozukluk (OKB), bireyin zihninde istemsizce beliren ve kaygı yaratan düşünce, dürtü ya da imgelerin (obsesyonların), bu rahatsız edici unsurları etkisiz hale getirmek amacıyla tekrar eden davranışlar veya zihinsel işlemlerle (kompulsiyonlarla) dengelenmeye çalışıldığı psikiyatrik bir bozukluktur. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5'te yaptığı tanımlamaya göre, bu belirtiler kişinin günlük yaşamını sekteye uğratabilecek boyutta olabilir ve kompulsif davranışlar obsesyonlarla birebir bağlantılı olmasa dahi sıkıntıyı hafifletme amacı güder (American Psychiatric Association, 2014).

OKB, oldukça çeşitli belirtilerle kendini gösterebilen bir yapıya sahiptir. Bu çeşitlilik, bireyin sosyal yaşantısında ve genel yaşam kalitesinde önemli sorunlara yol açabilmektedir (Starcevic & Brakoulis, 2017; Aktaş & Çuhadar, 2020). OKB tanılı bireylerle benzer demografik özelliklere sahip sağlıklı bireylerin karşılaştırıldığı araştırmalarda, OKB grubunun sosyal ilişkilerde daha az işlevsel olduğu ve yaşam kalitelerinin anlamlı derecede düşük olduğu gözlemlenmiştir (Fontenelle et al., 2010).

Bu bireylerin kompulsif davranışlara ayırdıkları sürenin uzunluğu ve obsesyonların yarattığı yoğun psikolojik yük, onların sosyal ilişkiler kurmada, iş hayatında başarılı olmada ve günlük yaşamın sürdürülebilirliğinde güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Abramowitz et al., 2013; Abramowitz & Siqueland, 2013). Nitekim, OKB tanılı bireylerin işsizlik oranlarının daha yüksek, evlenme oranlarının ise daha düşük olduğu bildirilmiştir (Torres et al., 2007).

Romantik ilişkiler özelinde yapılan araştırmalar, obsesif düşüncelerin yakınlık kurma ve ilişki memnuniyetini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Abbey ve arkadaşları (2007), obsesyonların şiddetinin romantik ilişkilerde doyumu azalttığını ortaya koyarken, Braithwaite

ve Rösand gibi araştırmacılar da duygusal bağların kalitesinin bireyin ruh sağlığı üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir (Braithwaite et al., 2010; Rösand et al., 2012).

Ruh sağlığı söz konusu olduğunda, pozitif duygular ve düşünce yapılarının yanı sıra bireyin güçlü yönlerini tanıması, sosyal aidiyet hissetmesi ve özerkliğini koruyabilmesi önemli faktörler arasında yer alır. Bunlara ek olarak psikolojik esneklik de son dönemde iyi oluş kavramı içerisinde kritik bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik esnekliğin düşük olması, stresli yaşam olayları karşısında bireyin kırılgan hale gelmesine neden olurken, bu durum çeşitli ruhsal bozuklukların gelişimini kolaylaştırmaktadır (Kashdan & Rottenberg, 2010). Luoma ve çalışma arkadaşları (2011), psikolojik esnekliğin sadece koruyucu bir faktör değil, aynı zamanda tedavi süreçlerinde de hedef alınması gereken bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmada, Obsesif-Kompulsif Bozukluk (OKB) tanısı almış bireylerde psikolojik esnekliğin rolü, kabul ve farkındalık temelli yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. OKB, bireyin istemsiz olarak deneyimlediği obsesif düşünceler ile bu düşüncelerin yarattığı yoğun kaygıyı azaltmak amacıyla gerçekleştirdiği kompulsif davranışlardan oluşan bir bozukluk olup, bireyin işlevselliğini ciddi biçimde olumsuz etkileyebilmektedir. Kabul ve farkındalık temelli yaklaşımlar ise bireyin psikopatolojik belirtileri bastırmak yerine onlarla sağlıklı bir ilişki kurmasını ve yaşam değerleri doğrultusunda eylemde bulunmasını hedeflemektedir.

Bu bağlamda psikolojik esneklik, bireyin zorlu duygusal deneyimlere rağmen anlamlı bir yaşam sürdürme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve özellikle OKB gibi içsel çatışmanın yoğun yaşandığı bozukluklarda temel bir değişken olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırma, psikolojik esnekliğin OKB belirtileri üzerindeki düzenleyici etkisini değerlendirmeyi ve kabul-farkındalık odaklı müdahalelerin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

3.1 Araştırma Tasarımı

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma tasarımı, belirli bir konu ile ilgili mevcut literatürün sistematik bir şekilde derlenmesi ve incelenmesi şeklinde bir nitel derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu derleme, OKB ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaları içerir ve bu konuda literatürdeki bulguları bir araya getirerek genel bir sentez yapmayı amaçlar.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama süreci, literatür taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- **Literatür Tarama:** Belirli anahtar kelimeler (OKB, bilişsel esneklik, obsesif-kompulsif bozukluk, bilişsel işlevler vb.) kullanılarak, uluslararası veritabanlarında (Google Scholar, PubMed, PsycINFO, Scopus vb.) akademik makaleler, tezler ve derlemeler taranmıştır.
- **Çalışma Seçimi:** Çalışmalar, belirli kriterlere göre seçilmiştir. Yalnızca son yıllarda yapılmış ve OKB ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalar dahil edilmiştir. Çalışmaların araştırma metodolojisi ve bulguları dikkate alınarak seçilmiştir.
- **Veri Çıkartma:** Seçilen çalışmaların bulguları ve yöntemleri analiz edilmiş, tematik analiz yapılmıştır. Bu analiz, araştırma soruları doğrultusunda ilgili bulguları bir araya getirerek literatürün genel durumu hakkında bir özet oluşturmuştur.

3.3. Veri Analizi

Veri analizi süreci, tematik analiz yöntemiyle yapılmıştır. Literatürden elde edilen bulgular, ana

temalar etrafında kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Bu analiz şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- **Temaların Belirlenmesi:** Çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan ana temalar (bilişsel esneklik, OKB belirtileri, bilişsel işlev bozuklukları vb.) tespit edilmiştir.
- **Verilerin Sentezi:** Seçilen çalışmaların bulguları birleştirilmiş ve karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. OKB ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki farklı bakış açılarıyla incelenmiş ve ortak noktalar belirlenmiştir.
- **Sonuçların Yorumlanması:** Literatürden elde edilen bulgular ışığında genel bir değerlendirme yapılmış, araştırma sorularına yanıt arayarak OKB ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak amacıyla çıkarımlar yapılmıştır.

3.4. Etik İlkeler

Araştırma, etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması ve derlemesi yapılan çalışmalardan yalnızca etik kurallara uygun ve hakemli dergilerde yayımlanan makaleler seçilmiştir. Araştırma sürecinde, her bir çalışmanın yazarları ve katılımcılarının gizliliğine ve haklarına saygı gösterilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

Bu derleme çalışmasının sınırlılıkları şunlar olabilir:

- **Yalnızca İngilizce ve Türkçe Çalışmalar:** Literatür taraması, genellikle İngilizce ve Türkçe yayınlarla sınırlı tutulmuştur. Diğer dillerde yapılan araştırmalar göz ardı edilebilir.
- **Çalışma Seçiminde Önyargı:** Seçilen çalışmalar, yalnızca belirli veri tabanlarından alınmıştır ve bu da bazı önemli araştırmaların gözden kaçmasına neden olabilir.

2. KURUMSAL ÇERÇEVEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Obsesif Kompulsif Bozukluk

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), istem dışı ve tekrar eden düşünceler (obsesyonlar) ile bu düşüncelerin doğurduğu yoğun huzursuzluğu azaltmak adına gerçekleştirilen tekrarlayıcı davranışlar veya zihinsel eylemler (kompulsiyonlar) ile karakterize edilen bir psikiyatrik bozukluktur. Obsesyonlar genellikle kişinin kontrolü dışında zihne giren, rahatsız edici ve yineleyici düşünceler, dürtüler ya da imgeler olarak tanımlanırken, kompulsiyonlar ise bu zihinsel içeriklerin yol açtığı anksiyeteyi azaltmak adına ortaya konan katı biçimde yürütülen davranışsal veya zihinsel ritüellerdir (APA, 2000; Taylor, 2005; Rachman & de Silva, 2009).

Obsesif düşünceler genellikle birey tarafından uygun olmayan, aykırı ya da günahkâr olarak değerlendirilir ve ego-distonik özellik taşır. Bu durum, bireyin söz konusu düşüncelerle özdeşlik kurmaması ve onlara karşı bir içsel direnç göstermesiyle kendini belli eder (Öztürk, 2004; Rachman, 1997). Klinik gözlemler, OKB'li bireylerin obsesyonlarını "saplantı", "vesvese" ya da "zorlayıcı düşünce" gibi terimlerle ifade ettiklerini ortaya koymaktadır (Bayraktar, 1997).

Kompulsiyonlar, obsesif içeriklere yönelik verilen tepkilerdir. Bunlar, bireyin kaygısını geçici olarak azaltma işlevi görse de uzun vadede ritüelistik bir döngü oluşturur. Kompulsiyonlar, gözlemlenebilir motor davranışlar (örneğin tekrar tekrar el yıkama) ya da dışarıdan fark edilmeyen zihinsel işlemler (örneğin sessizce dua etme ya da sayma) şeklinde iki temel gruba ayrılabilir (Öztürk & Uluşahin, 2011).

Obsesyonlar ile sıradan girici (intrusif) düşünceler arasındaki temel fark, bireyin bu düşüncelere yüklediği anlamda yatmaktadır. Klinik anlamda patolojik obsesyonlar, birey tarafından gerçek

bir tehdit gibi algılanır ve zarardan korunmak amacıyla kontrol edilmesi gerektiğine inanılır (Salkovskis & Kirk, 1989). Bu durum, sağlıklı bireylerde de görülebilen intrusif düşüncelerden ayrılır çünkü OKB'de bu düşünceler yoğun sıkıntı yaratır ve işlevselliği bozar.

DSM-IV-TR sisteminde OKB bir kaygı bozukluğu sınıfında yer almıştır (APA, 2000). OKB'de sık rastlanan obsesyon temaları arasında bulaşma ve kirlilik, dini ve cinsel içerikli düşünceler, simetri ve düzen, zarar verme kaygıları gibi içerikler yer almaktadır. Bunlara karşılık gelen kompulsif davranışlar ise sıklıkla temizlik, kontrol etme, tekrar etme, biriktirme ya da düzeltme eylemleridir. Literatürde OKB tanısı konulan bireylerin bu durumun patolojik olduğunu kabul etme ve yardım arama sürecinin genellikle uzun yıllar alabildiği, bu sürenin ortalama 7 yıl civarında olduğu bildirilmektedir (Karamustafalıoğlu, 2010).

OKB belirtileri her bireyde aynı yapıda ortaya çıkmayabilir. Bazı bireylerde yalnızca obsesyonlar ya da yalnızca kompulsiyonlar gözlemlenebilir (Akhtar et al., 1975). Öte yandan, obsesif-kompulsif semptomlar toplum genelinde yaygın biçimde görülmekte olup, bu semptomlara sahip bireylerin büyük kısmı klinik tanı almamaktadır. Rachman ve de Silva'nın (1978) bulgularına göre, bu bireylerin yalnızca küçük bir yüzdesi patolojik düzeye ulaşarak OKB kriterlerini karşılamaktadır. Patolojik olan ile olmayan arasındaki en temel fark, semptomların süresi, sıklığı ve birey üzerindeki psikolojik yük düzeyidir (Salkovskis & Harrison, 1984).

2.2. Obsesif Kompulsif Bozukluğun Tarihsel Gelişimi ve Psikodinamik Yaklaşımlar

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), psikiyatri literatüründe tanımlanmış en eski psikopatolojilerden biridir. Tarihsel belgeler, bu bozukluğun semptomlarına üç yüzyıldan uzun süredir çeşitli kültürel ve dini metinlerde rastlandığını göstermektedir (Insel et al., 1990). Antik dönemden itibaren bazı dini ritüellerde gözlemlenen zorlantılı davranış kalıpları, bugün obsesyon ve kompulsiyon olarak tanımladığımız yapılarla benzerlik taşımaktadır. Bu davranışların zamanla dinsel vecibeler ya da mistik deneyimlerle ilişkilendirilmesi, bozukluğun sosyal bağlam içinde farklı şekillerde anlamlandırılmasına yol açmıştır.

Orta Çağ'da ise, obsesif düşünceler çoğunlukla doğaüstü güçlerle ilişkilendirilmiş; bu tür düşünce ve davranışlara sahip bireyler "şeytanın etkisinde" olarak kabul edilmiş ve çeşitli zorlayıcı ya da cezalandırıcı yöntemlerle sözde arındırılmaya çalışılmıştır. OKB'ye ilişkin davranış örnekleri yalnızca klinik gözlemlerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda edebi eserlere de yansımıştır. Örneğin, Shakespeare'in *Macbeth* adlı trajedisinde Lady Macbeth karakteri, suçluluk duygusunun etkisiyle el yıkama davranışını obsesif biçimde tekrar ederek kompulsif bir örüntü sergiler (Bayraktar, 1997).

Klinik terminolojide obsesyon kavramı ilk kez 1838 yılında Esquirol tarafından melankoli ve depresif belirtilerle ilişkili olarak ele alınmıştır. 1866 yılında Morel, "obsesyon" terimini modern psikiyatri diline kazandıran ilk isim olmuştur (Aslan & Ünal, 1995). Yirminci yüzyılın başlarında Fransız psikiyatrist Pierre Janet, kompulsif davranışları ve fobileri "psikastenî" başlığı altında tanımlamış; bu semptomları bireyin bilişsel kontrol kapasitesindeki zayıflamaya bağlamıştır. Janet'in önerileri, davranışçı terapilerin öncülü niteliğindedir.

Freud ise obsesif-kompulsif nevrozları psikanalitik bağlamda ele alarak bu bozukluğu erken çocukluk dönemindeki gelişim evrelerine bağlamıştır. 1908 tarihli çalışmalarında Freud, obsesif belirtilerin bireyin anal döneme saplanması ve regresif davranışlar geliştirmesiyle ortaya çıktığını öne sürmüştür. Freud'un psikodinamik yorumu, uzun yıllar boyunca OKB'nin ruhsal kökenlerine dair yapılan açıklamalara yön vermiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, öğrenme kuramları ve davranışçı yaklaşımlar OKB'nin gelişiminde çevresel pekiştirme mekanizmalarına dikkat çekmeye başlamış, nörobiyolojik ve

genetik temelli araştırmalar ise daha çok yüzyılın sonlarında önem kazanmıştır (ztrk & Uluşahin, 2015).

Tanı sistemleri açısından değerlendirildiğinde, Obsesif Kompulsif Bozukluk ilk kez **DSM-III (1980)** ile ayrı bir bozukluk kategorisinde yer bulmuştur. Ardından **DSM-IV**'te ‘‘Anksiyete Bozuklukları’’ başlığı altında sınıflandırılmış; ancak **DSM-5** ile birlikte bu bozukluk, ‘‘Obsesif-Kompulsif ve İlişkili Bozukluklar’’ adı altında yeni bir başlık altında yeniden yapılandırılmıştır (APA, 2013). Bu sınıflama, OKB'nin hem anksiyete temelli yönlerini hem de zgl nörobilişsel yapısını daha iyi yansıtmaya yöneliktir.

2.3. Obsesif Kompulsif Bozukluğun Epidemiyolojisi

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), 1980'li yıllara kadar gerek tanısıl sistemlerin yetersizliği gerekse semptomların bireyler tarafından gizlenmesi veya hafife alınması gibi nedenlerle teşhis edilmesi zor bir psikiyatrik bozukluk olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, erken dönem çalışmalarda OKB'nin toplumdaki yaygınlık oranı oldukça düşük gösterilmiş, prevalans tahminleri genellikle %0,05 ile %1 arasında değişmiştir (Köroğlu, 2007).

Ancak 1980 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen ilk büyük ölçekli toplum temelli çalışmada, OKB'nin yaşam boyu görülme oranı %2,5 olarak rapor edilmiştir (Rasmussen & Eisen, 1992). Bu alışma, OKB'nin sanılandan daha yaygın bir psikiyatrik bozukluk olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Benzer metodolojiye sahip daha sonraki araştırmalar da, hastalığın yaşam boyu prevalansının %2 ila %3 aralığında olduğunu doğrulamıştır (Karno et al., 1988). Bu oranlar, OKB'yi majör depresyon, madde kullanım bozuklukları ve fobilerden sonra en sık karşılaşılan dördüncü psikiyatrik rahatsızlık konumuna yerleştirmektedir (Rasmussen & Eisen, 1992).

Türkiye'de gerçekleştirilen saha araştırmaları da OKB'nin yaygınlığına dair benzer bulgular ortaya koymuştur. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda, OKB'nin yaşam boyu görülme sıklığı %2,5 ile %6,2 arasında değişkenlik göstermektedir. Bu farklılık, örneklem yapısı, ölçüm araçları ve tanı kriterlerindeki çeşitlilikten kaynaklanabilir. Örneğin, Türk Ruh Sağlığı Profili araştırmasında, bir yıllık dönemde tüm popülasyon bazında yaygınlık oranı %0,5 olarak saptanmıştır. Bu veriler cinsiyete göre incelendiğinde, kadınlarda oran %0,6 iken erkeklerde %0,2 olarak bildirilmiştir (illi et al., 2004; Doğan et al., 1995; Erol et al., 1997; Kırkpınar et al., 1997).

2.3.1. Başlangıç Yaşı ve Cinsiyet

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), genellikle ergenlik ya da genç yetişkinlik döneminde başlangıç gösteren kronik seyirli bir ruhsal bozukluktur. Bozukluğun ortaya çıkışı çoğunlukla 20'li yaşlara denk gelmekte olup, vakaların büyük bir kısmında belirtiler 25 yaşından önce başlamaktadır. Buna karşılık, daha ileri yaşlarda, özellikle 35 ila 40 yaş arasında başlayan OKB vakaları ise oldukça nadirdir (Bayar & Yavuz, 2008).

Cinsiyete bağlı başlangıç yaşı açısından değerlendirildiğinde, erkek bireylerde OKB belirtilerinin daha erken yaşlarda ortaya çıktığı gözlenmektedir. Araştırmalar, erkeklerde başlangıç yaşının çoğunlukla 15–25 aralığında, kadınlarda ise 20–29 yaş arasında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Ancak, yaşam boyu yaygınlık oranları açısından yapılan çalışmalarda cinsiyetler arasında çelişkili bulgular bulunmaktadır. Örneğin Rasmussen ve Eisen (1993), alışmasında OKB tanısı alan bireylerin %55'inin kadın olduğunu bildirmiştir. Öte yandan, Lochner ve arkadaşları (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada ise kadın ve erkeklerde OKB görülme oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

OKB'nin cinsiyet farklılıkları bağlamında değerlendirilmesine yönelik dikkat çekici bulgulardan biri, obsesyon içeriğindeki çeşitlilikle ilgilidir. Lensi ve arkadaşlarının (1996)

yürüttüğü klinik çalışmaya göre, erkek bireylerde cinsel içerikli obsesyonlar ile simetri ve düzen takıntıları daha baskın bir biçimde gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışma, bekâr bireylerde OKB'nin daha yaygın görüldüğünü ve bu durumun evlilik gibi sosyal destek yapılarının koruyucu etkisini destekleyebileceğini öne sürmüştür.

Çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin veriler, OKB'nin bu yaş gruplarında daha nadir görüldüğünü ortaya koymaktadır. Farklı çalışmalarda bu oran %0,2 ile %4 arasında değişmektedir (Zohar et al., 1992). İlginç bir şekilde, ilk ve tek çocuk olan bireylerde ergenlik döneminde OKB gelişme riskinin arttığını gösteren bazı bulgular da mevcuttur (Snowden, 1979).

Çocuk yaşta OKB gelişen bireyler üzerine yapılan daha derinlemesine araştırmalar, bu grupta obsesyon ve kompulsiyonların daha yoğun ve çeşitli olduğunu, öğrenme güçlükleri ve tik bozukluklarının daha sık eşlik ettiğini, dolayısıyla bu bireylerin tedaviye daha dirençli olduklarını ortaya koymaktadır (Sobin et al., 2000). Bu veriler, OKB'nin sadece başlangıç yaşına göre değil, gelişimsel özellikler açısından da farklı klinik görünümlere sahip olabileceğini göstermektedir.

2.4.OKB Etiyolojisi

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), çok faktörlü bir etiyolojiye sahip olup, psikolojik, biyolojik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda gelişir. Psikanalitik yaklaşım, OKB'nin gelişimini anlamada önemli bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, bireyin bilinçaltındaki çatışmalar, bastırılmış arzular ve içsel gerilimlerin bozukluğun temel nedenleri olduğuna inanır (Freud, 1924; Öztürk & Uluşahin, 2011; Rachman & de Silva, 2009)."

2.4.1. Psikanalitik Yaklaşım

Obsesif Kompulsif Bozukluğun (OKB) kökenine ilişkin klasik yaklaşımlardan biri olan psikanalitik kuram, bu bozukluğu bireyin gelişimsel evrelerinde yaşadığı çatışmalar bağlamında değerlendirmektedir. Freud'un geliştirdiği psikodinamik modele göre, bireyin anal dönemde yaşadığı saplanma ve bu döneme gerileme davranışları, OKB'nin temelini oluşturan psikolojik dinamiklerden biridir (Bayar & Yavuz, 2008). Freud, bireyin bastırılmış içgüdüsel arzularının bilinçdışı düzeyde varlığını sürdürdüğünü ve bu arzuların zamanla sembolik biçimlerde dışa vurularak obsesyon ve kompulsiyonlara neden olduğunu ileri sürmüştür.

Freud'a göre, birey baskılanmış dürtüler karşısında yoğun bir kaygı yaşadığında, benliğini koruyabilmek adına bir dizi savunma mekanizması geliştirir. OKB bağlamında öne çıkan savunma mekanizmaları arasında gerileme, yer değiştirme, izolasyon ve yapıp bozma (undoing) gibi süreçler yer alır. Bu mekanizmalar, bireyin bilinçdışındaki çatışmalarla baş etmesine yardımcı olurken aynı zamanda semptom üretimine de zemin hazırlar (Bayar & Yavuz, 2008).

Psikanalitik literatürde, OKB'nin yalnızca bireyin iç dünyasında değil, aynı zamanda içsel yapılardan biri olan süperegonun, ego üzerindeki aşırı denetleyici etkisiyle de ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, birey içsel çatışmalar karşısında suçluluk ve cezalandırılma korkusu geliştirebilir. Topçuoğlu (2003), bu durumu bireyin süperegosunun sadomazoşistik bir biçimde egoyu baskılamaya çalışması şeklinde yorumlamaktadır.

Psikodinamik perspektifin önemli katkılarından biri de, bireyin gelişimsel geçmişi ile OKB semptomları arasındaki bağlantıyı vurgulamasıdır. Mallinger (1984), obsesif düşünceleri olan bireylerin yaşamlarının birçok alanında kontrol sağlama ihtiyacının belirgin olduğunu ve bu durumun temelinde çaresizlik korkusunun yattığını ifade etmektedir. Bu bireylerde, kontrolün kaybı yoğun bir anksiyete yaratır ve kompulsif davranışlar bu anksiyeteyi gidermeye yönelik geliştirilir.

Benzer şekilde, Joseph (2001), bireyin erken dönem yaşantılarının —özellikle ebeveyn tutumlarının— yetişkinlikteki kişilik yapılanması ve psikopatoloji gelişiminde önemli rol oynadığını ileri sürmektedir. Joseph'e göre, tutarsız, eleştirel ya da aşırı kontrolcü ebeveyn yaklaşımları, bireyin benlik gelişimini zedeler ve bu da OKB semptomlarına zemin hazırlar. Bu görüşü destekleyen Leib (2001) ise, OKB tanısı alan bireylerde özellikle anne-çocuk ilişkisinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, aşırı koruyucu, otoriter ya da duygusal olarak mesafeli ebeveyn tutumları, çocukta güvenli bağlanmayı engeller ve bireyin içsel çatışmalarını kompulsif davranışlarla düzenlemeye çalışmasına neden olur.

2.4.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Rachman (1997), Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) için bilişsel modeli özetleyen ilk kişiydi. "Anlamanın Yanlış Yorumlanması" olarak bilinen teoriye göre, birey dışsal bir uyarandan kaynaklanan zorlayıcı düşünceleri, dürtüleri, şüpheleri ve fikirleri taraflı bir şekilde algılar ve bunları tehlikeli, zararlı olarak değerlendirir. Bu yanlış değerlendirmeler azaldıkça veya ortadan kalktıkça, obsesyonlar da aynı oranda azalır. OKB hastaları, şiddet, cinsellik veya dini değerleri aşağılayıcı içerik taşıyan rahatsız edici düşünceleri, yanlış bir şekilde ahlaki ilkelerine aykırı olarak yorumlar ve kendilerini etik dışı davranan, kötü ve cezayı hak eden bireyler olarak değerlendirirler (Rachman, 2003).

Salkovskis (1989), obsesyonların huzursuz edici doğasını abartılmış bir sorumluluk duygusu ile açıklar ve bunu "Abartılı Sorumluluk Modeli" olarak sunar. Zorlayıcı fikirler ilk ortaya çıktığında, duygusal olarak nötrdürler. Bu abartılı sorumluluk duygusunu azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla zorlayıcı davranışlar sergilenir. Birey, geçmiş deneyim ve düşüncelerine dayanarak, bu düşüncelerin kişisel sorumluluğunun ve kontrolünün kendisinde olduğuna dair bir yanılsamaya sahiptir. Bu nedenle, kompulsif düşüncelerine olumlu, olumsuz ya da nötr anlamlar yükler ve bu anlamları rahatlatıcı buldukları için aynı şekilde devam ederler.

Anksiyete bozukluklarında klasik ve edimsel koşullanmayı kapsayan "İki Aşamalı Kuram", Mowrer tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, klasik koşullanma korkunun ortaya çıkmasına neden olurken, edimsel koşullanma ise korkunun süreklilik kazanmasına yol açar. Bu hipotez, kompulsyonların kaygıyı azaltan öğrenilmiş ve ödüllendirilen davranışlar olduğunu, obsesyonların ise kaygıyı artıran şartlandırılmış uyaranlar olduğunu ileri sürer (Salkovskis, 1989). Clark (2007), ayrıca "Bilişsel Kontrol" kavramını ortaya koymuştur. Bu kavram, bireylerin fikirlerinin kontrol altında tutulması gerektiğini savunur.

2.5. Psikolojik Esneklik

Dil, insanın dünyayı anlamlandırma sürecinde merkezi bir role sahip olsa da, bireyin kendine zarar verebilecek biçimde içsel yorumlar üretmesine de aracı olabilir. Bu bağlamda, kişinin kendi iç dünyasında benimsediği ve çoğunlukla sorgulamadan kabul ettiği dilsel yapılar, bireyin öz-değerlendirmesinde çarpıklıklara ve olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir. İçselleştirilmiş dilin bu yönü, kişinin kendini toplum tarafından dayatılan ideallerle kıyaslamasına, yetersiz hissetmesine ve sonunda psikolojik sıkıntılar yaşamasına zemin hazırlar. Bu içsel dil, belirli bir sese veya sembole değil, yaşantılara karşı otomatik tepkilere dayanır. Bu mekanizma aracılığıyla kişi, deneyimlerini "iyi-kötü", "doğru-yanlış" gibi ikiliklerle sınıflandırır ve zihinsel yargılar oluşturur.

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), bu içsel dilsel yapıların psikolojik esnekliği nasıl etkilediğine odaklanan üçüncü dalga terapilerden biridir. Hayes ve arkadaşlarının geliştirdiği bu yaklaşım, bireyin düşünce ve duygularıyla kurduğu ilişkiyi dönüştürerek zihinsel esnekliği artırmayı amaçlamaktadır (Hayes et al., 1999; Hayes et al., 2004). ACT'ye göre, bireyin psikolojik acı yaşamasının temelinde, dilsel süreçlerin yanlış işlevlerle kullanılması yatmaktadır. Bu kuram, bireyin düşüncelerini bastırmak ya da değiştirmek yerine, onları olduğu

gibi gözlemleyerek davranışlarını değerlerine uygun biçimde sürdürmesini hedefler (Biglan et al., 2008).

Bu yaklaşımın temelini oluşturan İlişkisel Çerçeve Kuramı (Relational Frame Theory - RFT), dil ve bilişin öğrenme süreçlerinde oynadığı rolü açıklamaya çalışır. Bu kurama göre, psikopatoloji; bireyin düşünce içeriklerini gerçeklik olarak kabul etmesi, yani "bilişsel birleşme" (cognitive fusion) yaşamasıyla ilişkilidir (Fletcher & Hayes, 2005; Luoma & Hayes, 2009). Kişi, zihninde oluşan düşünceyi yalnızca bir düşünce olarak değil, mutlak bir gerçeklik olarak değerlendirdiğinde, bu düşünceye göre davranmaya başlar ve psikolojik esnekliği kaybedebilir. Bu durum, bireyin yaşamında kaçınma, kontrol çabaları ve kendilik algısında bozulmalar gibi sonuçlara neden olur.

ACT'nin ayırt edici yönlerinden biri, bilişsel yeniden yapılandırmadan farklı olarak düşüncenin içeriğini değiştirmeye değil, onunla olan ilişkiyi dönüştürmeye odaklanmasıdır. Bu doğrultuda kullanılan bilişsel ayrışma (cognitive defusion) teknikleri, bireyin düşüncelerini mesafeli biçimde gözlemlemesini sağlar. Bu sayede kişi, düşüncelerinin içeriğiyle değil, yaşam değerlerine göre nasıl eylemde bulunacağıyla ilgilenir (Deacon et al., 2011).

ACT'de kısa vadede semptom azaltımı hedeflenmemekle birlikte, kabul, farkındalık, öz-şefkat ve değerlere bağlı yaşantı gibi süreçlere odaklanılarak uzun vadeli değişim amaçlanır (Harris, 2006). Terapötik hedef, bireyin kendi değerlerine uygun davranışlar geliştirmesi ve psikolojik acıdan kaçınmak yerine onunla sağlıklı biçimde birlikte var olabilmesidir. Bu süreçte terapötik odak, davranışın içeriğinden ziyade bağlamına yöneliktir. İşlevsel bağlamlılık yaklaşımı, bireysel davranışların anlam ve değerinin, ait olduğu bağlam içinde şekillendiğini ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Biglan & Hayes, 1996). Bu nedenle, davranıştan ziyade çevresel ve bilişsel bağlamların yeniden yapılandırılması gerektiği savunulmaktadır.

RFT aynı zamanda öğrenmenin yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda bağlamla ilişkisel bağlantılar kurma becerisi olduğunu ileri sürer. Düşünce süreci ile düşüncenin içeriği arasındaki farkın fark edilmemesi, kişinin psikolojik sorunlar yaşamasında belirleyici olabilir. Bu ayrımın yapılmaması durumunda, birey, yalnızca düşüncelerinin dolaylı sonuçlarını algılayarak işlevsel davranışlardan uzaklaşabilir.

İşlevsel olmayan düşünce kalıplarının bireyin yaşamına yayılması, ilişkisel çerçeve kuramının önemini artırmaktadır. Örneğin, yaşanan olumsuzlukların sıklığı ya da şiddeti azalsa bile, bireyin kendine dair oluşturduğu "yetersizlik" inancı, kalıcı hale gelebilir. ACT bu gibi durumlarda, düşüncelerle mücadele etmek yerine, onların etkisini azaltacak farkındalık temelli müdahalelerle çalışır (Yavuz, 2015).

Bu kuramsal yapı doğrultusunda, ACT'nin temel hedefi, psikolojik esnekliği artırmaktır. Psikolojik esneklik, bireyin içinde bulunduğu ana bilinçli şekilde katılabilmesi ve değerlerine uygun davranışlar geliştirebilmesi olarak tanımlanır. Bu yeti, bireyin duygu ve düşüncelerle kurduğu katı ilişkileri gevşetmesine ve bu enerjiyi işlevsel davranışlara yönlendirmesine olanak tanır (Cullen, 2008; Lloyd et al., 2013). Birey, içsel deneyimlerini bastırmak ya da kontrol etmek yerine, onlarla birlikte ve değer odaklı bir yaşam sürdürmeyi öğrenir (Hayes et al., 1999; Ciarrochi et al., 2010).

2.5.1. Psikolojik Esneklik Modeli

Psikolojik esneklik, kişinin kendi önceliklerine uygun şekilde hareket etme ve anın tadını çıkarma yeteneği olarak tanımlanabilir ve bu yetenek, sağlıklı bir psikolojik işleyiş için önemli bir özelliktir. Kabullenme ve Kararlılık Terapisi (KKT), bilişsel bütünleşme ve deneyimsel kaçınmanın sınırlayıcı etkilerini ortadan kaldırarak, bireylerin değerlere uygun etkinliklere odaklanmalarını sağlayan bir değişim odaklı ve kabul odaklı bir yaklaşım benimser. Ancak, sağlıklı duygusal işleyişin temeli olarak psikolojik sağlamlık vurgulanır. İnsanlar, bu sağlamlığı

geliştirmek için duygularını ve düşüncelerini ifade etmeye teşvik edilir. İçsel deneyimlerin açılması, başlangıçta zorlayıcı olsa da, kişinin gelişimi için kritik bir süreçtir. Buradaki temel amaç, deneyimleri değiştirmek değil, kişinin bu deneyimlerle etkileşim kurma ve bu deneyimlere karşı tutumunu farklılaştırmaktır (Hayes, 2004; Stoddard ve Afari, 2014).

Bir durumla karşılaşıldığında, kişinin otomatik olarak sadece tek bir bağlantıya odaklanması, psikolojik esnekliğin eksikliği gösteren bir durumdur. Bununla birlikte, bağlama duyarlı olan, içgüdüsel tepkilerini durdurabilen ve bu tepkilerin kendi amaç ve değerleriyle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirebilen bir kişi, daha geniş eylem seçeneklerine ve dolayısıyla daha fazla psikolojik esnekliğe sahip olabilir (Bond vd., 2008; Atkins ve Parker, 2012).

Bilişsel Ayrışma: Fikirlerin ve psikolojik durumların biçimi, sıklığı veya hassasiyeti, bilişsel tarafsızlıkla değişmez. Bunun yerine, istenmeyen işlevleri değiştirmek için çaba sarf edilir. Başka bir deyişle, Kabullenme ve Kararlılık Terapisi (KKT), insanların düşünceleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını ve iletişim kurduklarını değiştirerek zararlı işlevlerini en aza indiren koşullar oluşturmayı hedefler (Hayes vd., 2006). Kelime dağarcığı alıştırmaları, bilişsel ayrılma stratejilerinin bir örneğidir. "Süt egzersizi" olarak adlandırılan bir tekrarlamalı egzersizi, danışanın kendisini aşağılayıcı bir terimle tanımladığı düşünceleri tekrar tekrar dile getirmesini içerir. Örneğin, danışanın kendisini "şişman" olarak tanımladığı düşünülürse, bu kelimenin gücü, danışan bunu hızlı bir şekilde ve tekrar tekrar dile getirdiğinde zamanla azalır. Düşüncelerin sadece düşünceler olduğu ve işlevsiz düşüncelere uygun olmayan tepkilerin verildiği fikri, farklı bir perspektifle öğretilir (Deacon vd., 2011). Renkli boyaların kullanıldığı başka bir bilişsel ayrıştırma alıştırması ise, insanların senaryolarla karşılaştıklarında farklı türde düşünceleri hızla tanımlayabilmeleri için kağıda yazmalarını içerir. Tüm bu egzersizler, insanların zihinsel süreçlerine takılmadan farkındalıklarını artırmayı amaçlar (Yavuz, 2015).

Kabul: Bilgiyi elde etme, düşünme, değerlendirme ve analiz etme yetenekleri, insanların dış dünyayla etkileşimde bulunmalarını sağlarken, olumsuz bir olay meydana geldiğinde, bu durum kişiyi davranışsal olarak etkisiz hale getirebilir. Bu bağlamda, psikolojik katılık yalnızca bilişsel kaynakların diğer etkiler üzerinde üstünlük sağladığı durumlarda davranışı etkiler (McCracken ve Vowles, 2014). Deneyimsel kaçınmanın aksine, kabul etmek, kişinin geçmişte yaşadığı olayları bilinçli bir şekilde kabul etmesidir. Bireyler, değerlerine dayalı eylemleri teşvik etmek amacıyla "kabul etmeye" yönlendirilir. Değerlerine dayalı yaşamaktan kaçınan kişiler ise bu değerleri yaşayamamanın bir sonucu olarak daha fazla duygusal ve psikolojik sıkıntı yaşayabilirler. Bunun nedeni, sürekli olarak kendini değerlendirme çabasıyla değişmeye veya engellemeye çalışmanın psikolojik ve sosyal refahı olumsuz etkilemesidir (Hayes vd., 2006; Kashdan vd., 2006).

Şimdiki Anda Olma: Şimdiki anı yaşamak, başkalarıyla ve onların sürekli psikolojik ve çevresel süreçleriyle etkileşimde bulunabilmek için varsayımlar yapmadan veya yargıda bulunmadan bir kapasiteye sahip olmak anlamına gelir. Bu yaklaşım, danışanlara dünyayı daha doğrudan deneyimleme fırsatı sunmayı amaçlamaktadır. İnsanlar, çevrelerine ve kişisel deneyimlerine dikkat etmeye teşvik edilirken, mevcut durumu yargılamadan ve sınıflandırmadan anlamaları beklenir. Bu şekilde, durumsal farkındalık geliştirilerek kimlik duygusu pekiştirilir. Örneğin, "Şu anda düşünüyorum" veya "Şu anda hissediyorum" gibi ifadeler kullanarak, kişiler anın içine dahil olurlar. Sonuç olarak, 'şimdi ve burada' olma duygusunu güçlendirmek amacıyla yapılan egzersizler, bireylerin değerlerini daha esnek bir biçimde değerlendirmelerine yardımcı olur ve temel değerlere daha uygun şekilde hareket etmelerini sağlar (Hayes vd., 2004; Hayes vd., 2006).

Bağlamsal Benlik: Perspektif bir benlik duygusu, insan dilinin "Ben-sen", "şimdi-o zaman" ve "burada-orada" gibi terimler kullanarak oluşturduğu diyalektik çerçeveden kaynaklanır. Bu kavram, Kabullenme ve Kararlılık Terapisi (KKT) ile ilişkisel çerçeve teorisinin gelişiminde

önemli bir etkiye sahiptir. Kavramsallaştırılmış benlikle aşırı bütünleşme, KKT perspektifinden psikolojik esneklik üzerinde bir kısıtlama olarak değerlendirilir. Çünkü bağlamsal benlik, duygular, duyular, fikirler, anılar ve alternatif kendilik deneyimleri gibi koşullarla bilinçli ve farkında iletişimin gelişimi tarafından yaratılır. Bağlamsal benlik, kabullenmeyi teşvik eden ve bilinci bir tehlike olarak görmeyen bir süperego türüdür (Hayes vd., 2004).

Bir egzersiz olarak, kişiden yakın geçmişteki bir olayı ve bu olayla ilgili duygularını açıklaması istenir. Sonrasında, kişiye yakınlarda başka birinin benzer bir durumdan geçtiğini hayal etmesi ve duygusal durumunu gözlemlemesi istenir. Bu süreçte, roller, fiziksel duyular, duygular, fikirler ve hatıralar gözlemcinin bakış açısından analiz edilir. Bu teknik, değişen deneyimlerin özü ile bilincin çelişkisini ortaya çıkarır. Bu yaklaşımın temel argümanı, kişinin mevcut durumundan veya kişisel niteliklerinden bağımsız olarak daha büyük ve aşkın bir benliğin varlığıdır (Hayes, 2004).

Değerlerle Temas: Kasıtlı davranışın belirgin özellikleri, bu bağlamda ortaya çıkar. Değerler; aile, kariyer, maneviyat gibi birey için anlam taşıyan alanlarda tutarlı ve bilinçli kararlar alınmasını sağlayan rehberlerdir. Kabullenme ve Kararlılık Terapisi (KKT), bireylerin hayatlarında gerçekten neyin önemli olduğuna karar vermelerine ve bu doğrultuda bir yön belirlemelerine yardımcı olur. Bu terapi modeli, olumsuz içsel yaşantılardan kaçınma mücadelesi yerine, bireyleri değerli alanlarda bilinçli seçimler yapmaya teşvik eder. Örneğin, bireylerin nasıl hatırlanmak istediklerine ilişkin bir değer egzersizine katılması, onların kişisel farkındalıklarını artırabilir (Hayes vd., 2006; Biglan vd., 2008).

KKT, bireyin davranışlarının uzun vadeli hedeflerle ve temel değerlerle olan uyumunu değerlendirme üzerine kuruludur. Terapötik müdahalelerin ve uygulanan etkinliklerin odak noktasını bu değerler oluşturur. Değerler aracılığıyla, bireyler deneyimsel kaçınma eğilimlerini azaltabilir, yaşam amacını daha net biçimde tanımlayabilir ve psikolojik uyumlarını artırabilirler (Yavuz, 2015).

Kararlı Eylemler: “Gergin hissetmemeliyim” gibi bireyin deneyimlerini kontrol etme çabasına dayalı sözel kuralların aksine, kararlı eylemler, bireylerin kendi değerleriyle uyumlu bir şekilde davranmalarını desteklemeyi amaçlar. Kabullenme ve Kararlılık Terapisi (KKT) bağlamında kullanılan “otobüsteki canavar” metaforu, bu anlayışı açıklamak için sıkça başvurulan güçlü bir görsel örnektir. Bu metaforunda birey, önemli bir hedefe doğru ilerleyen bir otobüste yolcu olarak hayal edilir. Otobüse, korkutucu ya da rahatsız edici yolcular (kişisel korkular, anılar, duygular ve olumsuz düşünceler) binmeye çalışır. Terapist, bu duyguların ve düşüncelerin, bireyin kontrolü dışında doğal olarak ortaya çıkabileceğini ve ancak bireyin bu unsurları kontrol etmeye çalıştığı ya da onların yönlendirmesiyle hareket ettiği durumda sorun yaşanacağını açıklar. KKT’ye göre, bu içsel yaşantılarla mücadele etmek yerine, onları kabul edip kişinin değerleri doğrultusunda eyleme geçmesi daha işlevseldir (Biglan vd., 2008).

2.6. OKB ve Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), sıklıkla ergenlik öncesi dönemde, özellikle 7–12 yaş aralığında ortaya çıkmakta ve semptomların erken yaşta başlaması durumunda bozukluğun kronikleşme riski artmaktadır (Öner & Aysev, 2001). Çocukluk ve ergenlik dönemi araştırmalarında erkeklerde görülme sıklığı genellikle daha fazlayken, erişkinlik döneminde bu farklılık dengelenmektedir. Literatürde erkeklerde daha erken başlangıç ve farklı obsesyon temaları rapor edilirken, örneklem çeşitliliğindeki sınırlılıklar bulguların genellenmesini zorlaştırmaktadır (Demirok et al., 2001).

OKB’nin bazı kişilik yapıları ile ilişkili olabileceğine dair veriler de mevcuttur. Mükemmeliyetçilik, aşırı kontrol ihtiyacı ve detaycılık gibi özellikler, bozukluğun gelişiminde risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Bayar & Yavuz, 2008). Bu eğilimler, kişide

hastalığın başlangıcından önce mevcut olabileceği gibi, semptomların şiddetlenmesinde de etkili olabilir. Giderek artan sayıda araştırma, psikolojik esnekliğin, bireylerin OKB dahil birçok psikopatolojik belirtille başa çıkmasında önemli bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik esneklik, bireyin içsel deneyimlere direnç göstermek yerine bu deneyimlerle işlevsel bir ilişki kurabilmesini ve yaşam değerlerine uygun davranış geliştirmesini ifade eder (Hayes et al., 1999; Cullen, 2008).

Brassell ve arkadaşlarının (2016) ebeveynler üzerine yaptığı çalışmada, ebeveyn psikolojik esnekliğinin, çocukların psikososyal gelişiminde belirleyici olduğu görülmüş; esnek ebeveynlik tutumlarının çocuğun ruhsal sağlığına pozitif katkı sunduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Öcel (2017), mindfulness farkındalığının psikolojik iyi oluşa etkisinin, bireyin psikolojik esnekliğine bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Uygur (2018) duygusal farkındalık ve kabul süreçlerinin psikolojik esneklik ile pozitif ilişkili olduğunu; bastırma ve kaçınma gibi stratejilerin ise bu esnekliği zayıflatıldığını tespit etmiştir. Leonidou ve arkadaşları (2019), esnek bireylerin daha düşük somatizasyon yaşadıklarını ve sosyal destekle daha işlevsel başa çıkma yöntemleri geliştirdiklerini bulmuştur.

Toprak ve arkadaşlarının (2020) çalışmaları, psikolojik esnekliğin düşük olduğu bireylerin stres anlarında daha sınırlı davranış repertuarı sergilediğini ve bu durumun tükenmişlik belirtilerini artırabileceğini göstermiştir. Bu da psikolojik esnekliğin duygusal dayanıklılık üzerinde temel bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Çocukluk dönemine ilişkin bulgular, erken yaşlarda OKB'ye yatkınlığın sadece biyolojik değil, aynı zamanda bağlanma örüntüleri ve aile içi deneyimlerle de şekillendiğini göstermektedir. Taner (2019) ve Ateş & Sağar (2022), bireyin öz yeterlilik ve benlik algısının çocukluk deneyimlerinden doğrudan etkilendiğini ve psikolojik uyumun bu süreçte anahtar rol oynadığını ileri sürmüştür.

Nöropsikolojik açıdan değerlendirildiğinde, OKB'li bireylerde bilişsel esneklik ve yürütücü işlevlerde zayıflıklar olduğu tespit edilmiştir. Chamberlain et al. (2007), OKB'lilerin yeni durumlara uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını belirtmiş; D'Alcante et al. (2012) ise bilişsel esnekliği yüksek bireylerin tedaviye daha iyi yanıt verdiklerini rapor etmiştir.

Dağ & Gülüm (2013), OKB ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelerken bilişsel esnekliğin aracı rol oynadığını bulmuş; özellikle kontrol boyutunun kadınlarda daha güçlü etkiler gösterdiğini belirtmiştir. Aydın Çetinay & Öyekçin Güleç (2013) ve Sternheim et al. (2014) ise OKB semptomlarının, düşük bilişsel esneklik ve yüksek bilişsel katılık ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Benzina ve arkadaşları (2016), OKB'nin bilişsel yönlerini inceledikleri derleme çalışmalarında, bu bozukluğa sahip bireylerin bağlamsal ipuçlarına göre davranışlarını esnetme kabiliyetlerinde belirgin bir azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu, OKB'nin bilişsel esnekliğe zarar veren doğasını ortaya koyan önemli bir göstergedir.

Şahin ve arkadaşları (2018), obsesif inanç düzeyine göre gruplandıkları OKB hastalarının Wisconsin Kart Eşleme Testi'ndeki (WKET) performanslarını analiz ettiklerinde, obsesif inancı yüksek bireylerin daha fazla hata yaptığı ve daha az kategori tamamladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, obsesif inançlarla bilişsel esneklik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Fineberg ve arkadaşları (2018) ise OKB ve ilişkili bozuklukların kompulsif yapısını ele alırken, bu bireylerin ödüllendirilmeyen davranışlarda ısrarcı olmasının bilişsel esneklik yetersizliğine işaret ettiğini öne sürmüştür. Bu durum, özellikle beklenmedik çevresel değişimlere adaptasyonda yaşanan zorluklarla ilişkilendirilmiştir.

Altınöz, Köşger ve Eşsizoglu (2019), yürütücü işlevler ile sosyal bilişsel beceriler arasındaki bağlantıyı ortaya koydukları çalışmalarında, OKB'li bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı ölçüde düşük olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Oğuz ve arkadaşları (2019), Panik Bozukluk ve OKB hastalarının bilişsel esneklik düzeylerinin, sağlıklı bireylerle karşılaştırıldığında önemli ölçüde düşük olduğunu ancak birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Albertella ve ekibi (2020), dikkat süreçleri ve kompulsif davranışlar arasındaki ilişkileri incelerken, bilişsel katılığın kompulsif davranışlara aracılık ettiğini ve dikkat toplama süreçleri ile bilişsel esneklik arasında belirleyici bir etkileşim olduğunu göstermiştir.

OKB ile ilişkili tamamlanmamışlık hissi üzerine çalışan Caudek ve arkadaşları (2020), obsesif belirtileri yüksek bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin NJRE belirtileri gösteren bireylere göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Rosa-Alcázar ve arkadaşlarının (2020) karşılaştırmalı araştırmasında, hem OKB hem de Yaygın Kaygı Bozukluğu tanısı almış bireylerin, sağlıklı bireylerle kıyaslandığında bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğu; OKB grubunun ise YKB grubuna göre daha olumsuz bilişsel esneklik profili sergilediği ortaya konmuştur.

Martínez-Esparza ve arkadaşları (2021), OKB tanısı almış bireylerin görsel-uzamsal bellek ve inhibisyon testlerinde kontrol grubuna kıyasla daha düşük performans sergilediklerini; bu durumun bilişsel esnekliğin bozulmasına eşlik eden bilişsel süreçlerle ilişkili olabileceğini öne sürmüştür.

OKB'deki nörobilişsel süreçleri inceleyen Önder Uzgan ve arkadaşları (2021), nörobilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik ve obsesif inanışlar arasındaki ilişkilerde, OKB'li bireylerin sağlıklı bireylere göre daha düşük esneklik performansı gösterdiğini rapor etmişlerdir.

3. BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları, obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) ile psikolojik esneklik arasındaki ilişkiyi derinlemesine anlamaya yönelik sistematik bir derleme kapsamında elde edilen veriler ışığında şekillenmiştir. Literatürdeki güncel çalışmaların içerik analizi sonucunda aşağıdaki temel bulgular tespit edilmiştir:

1. OKB Tanısı Alan Bireylerde Psikolojik Esneklik Düşüktür: OKB tanısı almış bireylerin, yüksek düzeyde bilişsel katılık ve düşük düzeyde psikolojik esneklik gösterdiği saptanmıştır. Şahin ve arkadaşlarının (2018) Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) üzerinden yaptığı çalışmada, obsesif inançları yüksek olan bireylerin bilişsel esneklik testlerinde anlamlı biçimde daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir.

2. Psikolojik Esnekliğin Eksikliği, Semptom Şiddetini Artırmaktadır: Psikolojik esnekliği düşük bireylerde obsesif-kompulsif semptomların daha yoğun görüldüğü saptanmıştır (Hayes vd., 1999; Cullen, 2008). Bununla birlikte, bu bireylerin utanç, suçluluk ve algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu literatürde sıklıkla belirtilmiştir (Brassell vd., 2016; Leonidou vd., 2019).

3. Psikolojik Esneklik, Tedaviye Yanıtı Etkilemektedir: D'Alcante ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında, bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) sürecine daha olumlu yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, esnekliğin yalnızca koruyucu değil, aynı zamanda terapötik müdahalelerde belirleyici olduğunu göstermektedir.

4. Psikolojik Esneklik Çocukluk Deneyimleri ve Ebeveyn Tutumlarıyla İlişkilidir: Taner (2019) ve Ateş & Sağar (2022), bireyin çocukluk dönemi yaşantılarının, benlik algısı ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Bu durum, psikolojik esnekliğin gelişimsel temelleri olduğunu ortaya koymaktadır.

5. OKB'nin Nöropsikolojik Boyutu Psikolojik Esneklikle Doğrudan Bağlantılıdır:

Benzina vd. (2016) ve Altınöz vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalar, OKB'li bireylerde bilişsel esnekliğin anlamlı şekilde düşük olduğunu ve bu durumun nöropsikolojik süreçlerle ilişkili olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular, OKB'nin yalnızca davranışsal değil, bilişsel düzeyde de ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, psikolojik esnekliğin OKB ile ilişkili çeşitli duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçlerde belirleyici bir değişken olduğunu göstermekte ve kabul-farkındalık temelli müdahalelerin terapötik süreçte dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Bu çalışmada, obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki sistematik olarak incelenmiş ve ilgili literatür üzerinden çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, OKB tanısı alan bireylerin psikolojik esneklik düzeylerinin düşük olduğunu ve bu durumun hem hastalığın ortaya çıkışı hem de sürmesi açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ayrıca, psikolojik esnekliğin düşük olması, obsesyon ve kompulsiyonların şiddetini artırmakta; bireyin duygusal, sosyal ve mesleki işlevselliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çocukluk dönemindeki aile tutumları, erken dönem deneyimler, bilişsel işlevler ve kişilik yapılarının psikolojik esnekliğe etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, psikolojik esneklik düzeyinin yüksek olması, baş etme stratejilerinin daha sağlıklı gelişmesini desteklemekte ve bireylerin terapötik müdahalelere daha olumlu yanıt vermesine katkı sağlamaktadır.

4.2 Tartışma

Araştırma sonuçları, mevcut literatürle tutarlılık göstermektedir. Özellikle Hayes ve arkadaşlarının (1999) geliştirdiği Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) yaklaşımında vurgulanan psikolojik esnekliğin önemi, bu çalışmanın bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Bilişsel esneklikteki bozulmaların, OKB'nin sürmesine neden olan obsesif inançlar ve katı düşünce kalıplarıyla doğrudan ilişkili olduğu da ortaya konmuştur (Şahin vd., 2018; Altınöz vd., 2019).

Ayrıca, bireyin bilişsel esnekliği ile erken yaşantıları, benlik algısı ve öz yeterlilik düzeyi arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Psikolojik esneklik düzeyinin düşük olması, bireyin yaşam olaylarına karşı uyum sağlama becerisini azaltmakta ve ruminatif düşünce döngülerine girmesine neden olmaktadır. Bu bulgu, Uygur (2018) ve Leonidou vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmalarla da desteklenmektedir.

4.3 Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Psikoterapötik Müdahaleler:** OKB tanısı almış bireylerle yapılan psikoterapötik çalışmalarda, özellikle Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) gibi psikolojik esneklik temelli yaklaşımların kullanılması önerilmektedir. Bu tür yaklaşımlar, bireyin duygusal deneyimlerle ilişkisini dönüştürerek daha işlevsel baş etme stratejileri geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.
- **Önleyici Programlar:** Erken yaşlarda psikolojik esnekliğin desteklenmesine yönelik okul temelli eğitim programları ve ebeveyn danışmanlıkları yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle ilköğretim döneminde başlatılacak bilinçli farkındalık temelli eğitimler, bireylerin esneklik kapasitesini artırabilir.

- **Bilişsel Müdahale Teknikleri:** OKB belirtilerinin sürmesinde rol oynayan bilişsel katılık ve obsesif inançlara yönelik müdahalelerde, bireyin düşünce içeriklerinden ziyade bu düşüncelerle kurduğu ilişkiyi dönüştürmeye odaklanılmalıdır. Bilişsel ayırışma (defusion) teknikleri bu amaçla kullanılabilir.
- **İleriki Çalışmalar İçin:** OKB ve psikolojik esneklik ilişkisini açıklayan çalışmaların niteliksel boyutta da ele alınması, özellikle vaka temelli analizlerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca kültürel faktörlerin psikolojik esnekliğe etkisi göz önünde bulundurularak, kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.
- **Politika Geliştirme:** Ruh sağlığı politikalarında psikolojik esnekliği geliştirmeye yönelik ulusal stratejiler oluşturulmalı, psikolojik esneklik ruh sağlığı taramalarında standart bir parametre olarak değerlendirilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Abramowitz, J. S. (2006). The psychological treatment of obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 62(5), 751-765.
- Ak, I. (2011). Obsesif-kompulsif bozukluk ve tedavisi. *Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 74-84.
- Aydemir, Ö. (2014). Obsesif-kompulsif bozukluk. İstanbul Tıp Kitabevi.
- Baltaoğlu, D. (2015). Sosyal izolasyon ve yalnızlık psikolojisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(3), 145-154.
- Bouchard, S., et al. (2015). Social support and psychological well-being in individuals with obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 228(1), 74-79.
- Brady, R., et al. (2017). Social support as a predictor of obsessive-compulsive disorder treatment outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*, 49, 35-43.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. W.W. Norton & Company.
- Cacioppo, J. T., et al. (2006). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 68(3), 151-160.
- Çetinkaya, Y., & Yılmaz, E. (2017). Yalnızlık ve sosyal izolasyonun psikolojik etkileri. *Psikoloji Çalışmaları*, 5(2), 203-211.
- Demir, M. (2019). Yalnızlık ve sosyal izolasyonun psikolojik sağlığı etkileyen faktörler: Bir derleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4), 225-234.
- Erbaş, D., & Türk, E. (2018). Sosyal destek ve yalnızlık: OKB'li bireylerdeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(1), 22-30.
- Foa, E. B., et al. (2005). *Obsessive-compulsive disorder: A cognitive-behavioral therapy approach*. New Harbinger Publications.
- Güler, F. (2013). Yalnızlık ve anksiyete arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 17(4), 85-94.
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Current Directions in Psychological Science*, 19(3), 127-130.
- Hüfner, C., et al. (2012). The relationship between social support, loneliness, and obsessive-compulsive symptoms in clinical and nonclinical samples. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(7), 739-746.
- Karaman, M., & Altun, H. (2014). Sosyal izolasyonun OKB semptomları üzerindeki etkisi.

Türk Psikoloji Dergisi, 35(3), 102-112.

Kılıç, S. (2012). OKB tedavisinde bilişsel davranışçı terapinin rolü. *Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 45-53.

McHugh, L., & Stewart, T. (2013). *The Psychological Impact of Loneliness on Mental Health*. Routledge.

Olatunji, B. O., et al. (2013). Anxiety and obsessive-compulsive symptoms in adults with social anxiety disorder: The role of loneliness. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(1), 111-119.

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal Relationships in Disorder*. Academic Press.

Samuels, J. F. (2007). Obsessive-Compulsive Disorder: The Spectrum and Its Treatment. *Psychiatric Clinics of North America*, 30(4), 617-632.

Shafran, R., & Rachman, S. (2004). *Obsessive-Compulsive Disorder: From Theory to Treatment*. Oxford University Press.

Stein, D. J., et al. (2011). The role of social support in the treatment of obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(12), 1581-1586.

Yıldız, M., & Ekinci, E. (2014). Sosyal destek, yalnızlık ve OKB semptomları: Bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 11-19.

Yıldırım, G., & Arslan, E. (2016). Sosyal destek ve sosyal izolasyonun ruh sağlığı üzerindeki etkileri. *Sosyal Psikoloji Dergisi*, 3(1), 51-61.

Article Arrival Date

03.05.2025

Article Published Date

20.06.2025

**TOPLUMSAL CİNSİYET VE CİNSEL KİMLİĞİN ALGILANİŞ BİÇİMLERİNİN
SOSYOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**A SOCIOLOGICAL EVALUATION OF PERCEPTIONS OF GENDER AND GENDER
IDENTITY**Sare KARA¹, SERKAN NACAK²**¹ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, [0009-002-8793-2849](tel:0009-002-8793-2849)² Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0627-6348](tel:0000-0627-6348)**Özet**

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve kimlik kavramlarını kuramsal ve tarihsel perspektiflerle ele alarak LGBTİ+ bireylerin sosyal ötekileştirilme süreçlerini incelemektedir. Araştırmada, özellikle toplumsal normların, cinsiyet rolleri ve heteronormatif yapılar üzerinden bireyleri nasıl biçimlendirdiği; bu süreçlerin LGBTİ+ bireylerin benlik algısı, açılma deneyimi ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir.

Toplumsal cinsiyetin biyolojik değil, sosyal olarak inşa edilen bir olgu olduğuna işaret eden kuramsal çerçeve, Freud, Parsons ve Butler gibi kuramcılarının katkılarıyla şekillendirilmiştir. Judith Butler'ın "toplumsal cinsiyetin performatifliği" kuramı, bireylerin kimliklerinin sabit değil; tekrar eden toplumsal eylemler yoluyla inşa edildiğini savunur. Bununla birlikte, Connell'in "hegemonik erkeklik" kavramı, erkekliğin toplumda norm haline gelme sürecini açıklarken, bu normların LGBTİ+ bireyleri nasıl dışladığını gözler önüne serer. Ayrıca kuir teori üzerinden yapılan tartışmalar, geleneksel kimlik kategorilerinin ötesine geçerek, toplumsal cinsiyetin ve cinselliğin akışkan doğasına dikkat çeker. Michel Foucault'nun söylem ve iktidar ilişkileri çerçevesindeki yaklaşımı, cinsel kimliklerin nasıl patolojikleştirildiğini ve denetlendiğini açıklamakta kullanılmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma, toplumsal cinsiyetin ve cinselliğin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde inşa edilen, çok katmanlı ve dönüşebilir yapılar olduğunu ortaya koymakta; LGBTİ+ bireylerin karşılaştığı ayrımcılıklara karşı eleştirel ve kapsayıcı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Çeşitli cinsel yönelimler sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadır. LGBT gençlerin dünya genelinde ve Türkiye'de sosyal dışlanmaya maruz kalma davranışında bulunma oranlarının yüksekliğine bakıldığında bu durum açıkça görülmektedir. Bu çalışmada cinsel yönelim sosyolojik bakış açısıyla ele alınacak, Sosyolojik teorik yaklaşımlardan ve literatürdeki çeşitli araştırma sonuçlarından yararlanılarak tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Cinsel yönelim, LGBT, Sosyal dışlanma, Toplumsal cinsiyet**Abstract**

This study examines the processes of social marginalization of LGBTI+ individuals by

addressing the concepts of gender, sexual orientation and identity from theoretical and historical perspectives. In particular, the study analyzes how social norms shape individuals through gender roles and heteronormative structures; and the effects of these processes on LGBTI+ individuals' self-perception, coming out experience and mental health.

The theoretical framework, which points out that gender is a socially constructed phenomenon rather than a biological one, has been shaped by the contributions of theorists such as Freud, Parsons and Butler. Judith Butler's theory of "performativity of gender" argues that individuals' identities are not fixed; they are constructed through repeated social actions. However, Connell's concept of "hegemonic masculinity" explains the process by which masculinity becomes the norm in society, while revealing how these norms exclude LGBTI+ individuals. In addition, discussions based on queer theory go beyond traditional identity categories and draw attention to the fluid nature of gender and sexuality. Michel Foucault's approach within the framework of discourse and power relations has been used to explain how sexual identities are pathologized and controlled.

As a result, this study reveals that gender and sexuality are multi-layered and transformable structures constructed at both individual and social levels; It offers a critical and comprehensive theoretical framework against the discrimination that LGBTI+ individuals face. Various sexual orientations are subject to social exclusion. This situation is clearly seen when we look at the high rates of LGBT youth being subject to social exclusion in Turkey and around the world. In this study, sexual orientation will be addressed from a sociological perspective, and will be discussed by using sociological theoretical approaches and various research results in the literature.

Keywords: Sexual orientation, LGBT, social exclusion, gender

1. GİRİŞ

290

20.yüzyıl boyunca eşcinsellik, tıp ve psikoloji disiplinleri tarafından uzun süre ruhsal bir bozukluk olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, dönemin toplumsal değer yargılarından bağımsız düşünölmeyecek bir biçimde, homoseksüelliği "cinsel sapmalar" başlığı altında konumlandırmıştır (Burns, 1992; Bayer, 1981). Bu çerçevede, eşcinsel bireyler yalnızca cinsel yönelimleri nedeniyle norm dışı ve tedavi edilmesi gereken bireyler olarak algılanmıştır.

Ancak LGBTİ+ bireylerin hak mücadelesi, bu yanlış sınıflandırmaya karşı uzun soluklu bir direnişin ifadesi olmuştur. Toplumun tüm kesimlerinde ve yaşamın her alanında bireyler arasında süregelen etkileşimler, hak mücadelesinin de çok katmanlı bir yapıya sahip olmasına yol açmıştır (Dinçkol, 2005). Bu bağlamda, dilde kullanılan kapsayıcı ifadeler –örneğin “herkes”, “hiç kimse”, “tüm vatandaşlar” gibi kavramlar– yalnızca dilsel bir tercihten öte, toplumsal eşitliğin sağlanmasına yönelik bir iradenin yansımasıdır.

İnsan hakları sisteminin temel varsayımı, bireylerin yalnızca insan olmaları nedeniyle doğuştan ve eşit haklara sahip olduklarıdır. Bu bağlamda, hiçbir bireyin cinsiyet kimliği, cinsel yönelimi, dini inancı ya da etnik kökeni nedeniyle daha az hakka sahip olduğu düşünölmemelidir; hiçbir birey bir başkasından daha üstün görölmemelidir (Dinçkol, 2005). Ne yazık ki, yasal düzenlemeler ne kadar gelişmiş olursa olsun, gündelik hayatta –özellikle ev, okul ve iş yaşamında– sözel veya davranışsal düzeyde ayrımcılıklar sürmektedir. Bu tür ayrımcılık biçimleri, genellikle görünmezdir ve sosyal ilişkilerin doğal bir parçasıymış gibi kabul edilebilmektedir.

LGBTİ+ bireylere yönelik ayrımcılık, küresel ölçekte birçok toplumun ortak bir sorunu olarak varlığını sürdürmektedir. Bazı ölkelerde hukuksal düzeyde cinsiyet eşitliği yönünde önemli adımlar atılmış olsa da, özellikle eşcinsel, biseksüel ve trans bireyler hâlâ ciddi oranda dışlanma ve hak ihlalleriyle karşı karşıya kalmaktadır (Güner, 2015). Kadınların toplumsal konumlarının

güçlendirilmesine yönelik çabalar dikkat çekici bir ivme kazanmış olsa da, bu gelişmeler çoğu zaman LGBTİ+ bireylerin maruz kaldığı çok yönlü ayrımcılığa çözüm getirmemektedir.

Toplumsal alanda karşılaşılan bu ayrımcı tutumlar, LGBTİ+ bireylerin yalnızca sosyal yaşamdan dışlanmalarına değil, aynı zamanda kimliklerini gizlemeye zorlanmalarına da neden olmaktadır. Kimi bireyler, yaşadıkları toplumsal baskıdan korunmak adına kendi benliklerini inkâr etme yoluna gidebilmekte, toplum tarafından kabul görmek için sahte roller üstlenmeye itilmektedirler. Bu tür psikososyal stres etmenleri, bireylerin ruh sağlığı üzerinde derin etkiler bırakmakta ve depresyon, anksiyete, kimlik çatışmaları gibi ciddi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Güner, 2015).

LGBTİ+ konuları tarihsel süreç boyunca birçok toplumda konuşulması tabu olarak görülen alanlardan biri olmuştur. Bu durum, bireylerin cinsel yönelim ve kimliklerine ilişkin meselelerin uzun süre kamusal alanda tartışılmasını engellemiştir. Ancak son yıllarda, özellikle insan hakları perspektifinden yürütülen çalışmaların etkisiyle bu konular kamuoyunda daha görünür hâle gelmiştir. Nitekim birçok ülkede, 2014 yılına kadar eşcinsellik hâlâ "doğaya aykırı ilişki" şeklinde tanımlanmakta ve cezai yaptırımlarla karşılık bulmaktaydı (Polili, 2011).

Böylesi bir yasal ve toplumsal atmosfer, LGBTİ+ bireylerin maruz kaldığı sistematik ayrımcılığı pekiştirmiştir. Bu ayrımcılık yalnızca bireysel düzeyde değil, kurumsal ve yapısal seviyelerde de kendini göstermekte; dışlanma, damgalama, homofobi ve transfobi gibi olgulara zemin hazırlamaktadır (Polili, 2011). Kadınların hukuksal eşitlik açısından kazanımlar elde ettiği kimi ülkelerde bile, eşcinsel, biseksüel ve trans bireylerin maruz kaldığı ayrımcılık devam etmektedir. Bu bireyler, yalnızca temel haklara ulaşmak için değil, aynı zamanda varoluşlarını tanıtmak ve kabul ettirmek için de yoğun bir mücadele içerisindeyler (Güner, 2015).

Toplum içerisinde LGBTİ+ bireyler, gerek doğrudan gerekse dolaylı yollarla ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalmaktadır. Bu durum bireylerin yalnızca sosyal yaşamdan dışlanmasına yol açmakla kalmamakta, aynı zamanda kendi kimliklerini bastırmak ya da gizlemek zorunda bırakmaktadır. Kimlik reddi, rol yapma ve sürekli bir gizlilik hâli, bu bireylerin ciddi psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Özellikle uzun süreli dışlanma ve kabul görmeme, bireylerde depresyon, anksiyete bozuklukları ve kimlik çatışmaları gibi ruh sağlığı sorunlarını tetiklemektedir (Güner, 2015).

LGBTİ+ temaları uzun süre boyunca birçok toplumda tabu niteliği taşıyan konular arasında yer almış, bu nedenle bu alandaki kamusal tartışmalar oldukça geç bir tarihte gündeme gelebilmiştir. Nitekim bazı ülkelerde 2014 yılına kadar eşcinsel ilişkiler "doğaya aykırı davranış" olarak tanımlanmış ve ceza hukuku kapsamında suç olarak değerlendirilmiştir. Bu tür yasal düzenlemeler yalnızca bireylerin temel haklarını kısıtlamakla kalmamış; aynı zamanda LGBTİ+ bireylerin sistematik biçimde ayrımcılığa maruz kalmasına da zemin hazırlamıştır (Polili, 2011).

Yasal ve toplumsal normlarla beslenen bu ayrımcılık; homofobi, transfobi, damgalama ve toplumsal dışlanmayı yaygınlaştırarak LGBTİ+ bireylerin yaşamlarını çok boyutlu biçimde olumsuz etkilemiştir. Günümüzde de dünya genelinde pek çok LGBTİ+ birey, cinsel yönelimleri ve cinsiyet kimliklerinden dolayı sosyal dışlanma, ayrımcılık ve ötekileştirmeyle mücadele etmeye devam etmektedir (Human Dignity Trust, 2019).

Bu durum yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal ve yapısal ayrımcılık biçiminde de kendisini göstermektedir. Avrupa İnsan Hakları Konseyi'nin 2011 tarihli raporu ile EU Survey'in yakın dönem araştırmaları, homofobik ve transfobik tutumların Avrupa'nın birçok ülkesinde hâlâ yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Avrupa İnsan Hakları Konseyi, 2011). Bu çalışmalarda, LGBTİ+ bireylerin iş hayatında ayrımcılığa uğradığı, eğitimde fırsat eşitsizlikleriyle karşılaştığı ve kamu hizmetlerine erişim konusunda çeşitli engeller yaşadığı

belirtilmiştir. Dahası, nefret söylemleri ve önyargılar, insan hakları normlarına bağlı ülkelerde dahi gözlemlenmekte ve bu durum LGBTİ+ bireylerin ruh sağlığını ciddi biçimde tehdit etmektedir.

Söz konusu raporlarda, eşcinsel bireylerin heteroseksüel bireylere kıyasla daha yüksek oranlarda depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu durumun, iş yaşamı başta olmak üzere bireylerin sosyal ve ekonomik yaşamlarını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır (Avrupa İnsan Hakları Konseyi, 2011). Ayrımcılık sadece bireyler arası ilişkilerle sınırlı kalmamakta; aileden başlayarak eğitim, sağlık gibi temel hizmet alanlarında da kurumsal düzeyde kendini göstermektedir (Human Dignity Trust, 2019).

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel problemi; LGBTİ+ bireylerin değer yargılarına ve toplumsal normlara dayalı olarak karşılaştıkları dışlanma, ötekileştirme, taciz, homofobi ve transfobi gibi sosyal baskıların, bireylerin kimlik oluşum süreçlerinde özellikle açılma deneyimlerini nasıl sorunlaştırdığıdır. Araştırma, bu bireylerin kendi kimliklerini toplum içerisinde nasıl konumlandıklarını, toplumsal tepkiler karşısında nasıl stratejiler geliştirdiklerini ve açılma süreçlerinin ne gibi dinamiklerle şekillendiğini anlamaya çalışacaktır.

1.1. Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet kavramı, bireylerin doğuştan sahip oldukları biyolojik cinsiyetlerine göre belirli roller, beklentiler ve sınırlarla şekillendirilen sosyal bir yapıdır. Bu yapı, bireylerin sosyal yaşamda ve özel alanlarda üstlenmeleri gereken rolleri belirlemekle kalmaz; aynı zamanda çocukluk döneminden itibaren kız ve erkek çocuklarının farklı biçimlerde yetiştirilmesine de neden olur (Nur, 2012: 80). Toplumsal cinsiyetin bu etkisi yalnızca aile ve sosyal çevreyle sınırlı kalmayıp, eğitim ve iş yaşamına da yansımaktadır. Örneğin kadınların fiziksel olarak daha “narin” yapıda oldukları varsayımı, onların ağır işlerde çalışmasının yadırganmasına ve iş yaşamında dezavantajlı konuma itilmelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte, bazı kültürlerde kadınların iş hayatında yer almaları hâlâ olumsuz karşılanmakta, bu durum onların kariyer yapmaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Oysa bireyin yeteneklerini kullanma fırsatının elinden alınması, uzun vadede bireysel verimsizlik ve toplumsal kaynak israfı anlamına gelmektedir (Nur, 2012: 80).

Kessler ve McKenna (1978), toplumsal cinsiyeti, insanların karşılaştıkları bireylerin kadın mı yoksa erkek mi olduğuna karar verme süreçleri üzerinden tanımlar. Bu tanım, toplumsal cinsiyetin yalnızca bir kimlik değil, aynı zamanda bireylerin cinsiyet kimlikleri ve ifadeleri hakkında yaptığımız varsayımları da içerdiğini ortaya koyar. Onlara göre, toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel olarak belirlenen normatif beklentiler çerçevesinde şekillenirken; cinsiyet kimliği, bireyin kendisini kadın ya da erkek olarak tanıma sürecidir. Cinsiyet ifadesi ise bu kimliğin bedensel ve davranışsal yollarla dışa vurumudur. Ses tonu, vücut yapısı, kıyılma şekli gibi ikincil cinsiyet özellikleri ve giyim tarzı, jestler gibi kültürel olarak şekillenen göstergeler, bu ifadenin maddi biçimleridir.

Feminist düşünür ve tanrıbilimci Virginia Mollenkott (2001), cinsiyetin ikili yapısının, hem biyolojik hem de ilahi bir düzende sabitlenmiş olduğu yönündeki genel kabule dikkat çeker. Bu anlayışa göre kadınlık ve erkeklik, insan doğasının ve yaratılışın “Tanrı’nın iradesi” ile belirlenmiş iki kutbu olarak sunulmaktadır. Bu perspektif, toplumsal cinsiyetin doğallaştırılmasına, yani toplumsal olarak inşa edilen normların sanki biyolojik bir zorunlulukmuş gibi algılanmasına yol açmaktadır. Lorber’in (1994) ifadesiyle, toplumsal cinsiyet öylesine içselleştirilmiş ve gündelik yaşam pratiklerine işlemiştir ki, insanlar bu durumu tıpkı su içinde yaşayan bir balığın suyu fark etmemesi ya da güneşin doğuşunu sorgulamaması gibi, sorgulamadan kabul eder hâle gelmiştir.

Toplumsal cinsiyet düzenlemeleri, bireylerin günlük yaşam pratiklerinde öylesine derin bir yer edinmiştir ki, çoğu zaman bu yapılar sorgulanmaksızın kimliğin doğal ve değişmez bir parçası olarak kabul edilmektedir. Judith Lorber'in (1994) de vurguladığı gibi, toplumsal cinsiyetin insanların temel bir özelliği olmadığı; aksine bireylere atfedilen, ardından doğallaştırılarak iki cinsiyetli toplumsal yapıyı meşrulaştırmak amacıyla kullanılan bir dizi kültürel varsayım olduğu düşünülmelidir. Bu anlayışa göre, toplumsal cinsiyet bir "gerçeklik" değil, sosyal bir inşadır.

Modern toplumlara geçiş sürecinde, toplumsal cinsiyet hakkındaki dini dogmaların yerini, kadın ve erkek doğasına ilişkin sözde bilimsel açıklamalar almıştır. Sandra Bem'in (1993) ifade ettiği gibi, biyolojik özcülük ve eril üstünlük, "Tanrı'nın yaratısı" olmaktan çıkarak "evrimin ürünü" haline gelmiş; böylece toplumsal cinsiyet rolleri, bilimsel gerçeklik kisvesiyle yeniden üretilmiştir.

Toplumsal cinsiyetin sosyal olarak inşa edildiğine dair ilk kuramsal yaklaşımlar, yirminci yüzyılın başlarında Sigmund Freud, Talcott Parsons ve daha sonra gelişen cinsiyet rolü teorileri ile şekillenmiştir. Ancak bu teoriler, sosyal yapıların etkisini analiz ederken dahi, güçlü bir biyolojik özcülük varsayımına dayanmaktaydı. Freud'un kuramında, kadın ve erkek kimlikleri arasındaki farklar biyolojik cinsiyet farklarına, özellikle üreme sistemine dayandırılmış; kadınlar çoğunlukla çocuk yetiştirme ve ev işleriyle özdeşleştirilirken, erkekler ise üretim ve dış dünya ile ilişkilendirilmiştir.

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı, çocuğun sosyal kimliğini inşa sürecini, özellikle Oidipal dönem üzerinden açıklamaya çalışır. Bu süreçte çocuklar, kendi cinsiyet rollerini, başta ebeveynleri olmak üzere sosyal çevreleriyle olan etkileşimleri yoluyla öğrenirler. Freud'a göre, erkek çocuk için toplumsal cinsiyet gelişiminin temel evresi, babayla özdeşleşme ve anneden duygusal olarak ayrışmadır. Bu özdeşleşme, aynı zamanda diğer erkeklerle rekabeti ve eril normlara uyumu da beraberinde getirir. Kadın kimliği ise Freud'un kuramında genellikle "eksiklik" üzerinden tanımlanır ve erkek gelişimi norm alınarak değerlendirilir (Whitehead, 2002). Bu yaklaşım, kadınlığı ikincil ve sapma olarak görmesi açısından eleştirilmiştir.

Toplumsal cinsiyetin tarihsel gelişimi içerisinde işlevselci yaklaşım, cinsiyet rollerine ilişkin yarı özcü bakış açılarını pekiştiren bir teorik zemin sunmuştur. Sigmund Freud'un psikanalitik kuramını izleyen işlevselci düşünce, aile kurumunu istikrarlı ve normatif heteroseksüel bireylerin üretildiği bir "toplumsal fabrika" olarak değerlendirmiştir. Bu bakış açısında, kadın ve erkek rollerinin biyolojik farklılıklara dayalı olarak "doğal" ama birbirini tamamlayan görevlerle tanımlandığı görülür. Kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik, bu anlayış çerçevesinde toplumsal bir inşa değil, doğanın bir sonucu olarak kabul edilmiştir (Pleck, 1981).

Rol teorisyenleri, bireylerin toplumun kültürel olarak belirlediği cinsiyet rollerini içselleştirerek bu rollere uyum sağlamalarını, hem bireysel uyum hem de toplumsal düzen açısından zorunlu görmüşlerdir. Çocukluktan itibaren başlayan bu sosyalleşme süreci, toplumsal cinsiyet normlarına uygun "ideal" davranışların içselleştirilmesiyle, heteronormatif yapıyı sürdüren inanç ve kalıpyargıların yeniden üretimini sağlamıştır. 1960'lar ve 70'ler boyunca yapılan birçok çalışma, cinsiyet rolü teorisi etrafında şekillenmiştir. Bu çerçevede cinsiyet rolleri, özellikle beyaz, orta sınıf Amerikan toplumundaki yaygın davranış kalıplarına dayandırılarak tanımlanmış, normatif kadınlık ve erkeklik özellikleri idealize edilmiştir (Pleck, 1981).

Cinsiyet rolü teorisi, özcülük ile sosyalleşme kuramlarının bir sentezi niteliğinde olup, bireyin psikolojik gelişiminin merkezine, kendi cinsiyetinden ebeveyn ile kurulan ilişkiyi yerleştirmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin belirli cinsiyet rollerini öğrenmeye içsel olarak "programlandığı" varsayımına dayanır. Dolayısıyla, geleneksel kadınlık ve erkeklik rolleri, aile, medya, eğitim ve dini kurumlar aracılığıyla bireylere aktarılır ve içselleştirilir. Bu sürecin sonucunda, bireyin çocukluk ve ergenlik döneminde edindiği uygun bir cinsiyet rolü kimliği,

sağlıklı bir yetişkin psikolojisi için zorunlu kabul edilmiştir (Pleck, 1981).

1970’li yılların ortalarından itibaren, bu yaklaşım ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Sandra Bem’in geliştirdiği *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BSRI)*, bireylerin yalnızca erkek ya da kadın kalıplarına sığmadığını, bunun ötesinde androjen ve farklılaşmamış cinsiyet kimliklerinin de bulunduğunu göstermiştir. Bem’in bulguları, toplumsal cinsiyetin kutupsal bir ikilik olmadığını, esnek ve çok boyutlu bir spektrum olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaları, toplumsal cinsiyete uygun bir rol kimliği geliştirmenin bireyin ruh sağlığı için zorunlu olmadığı, hatta androjen kimliğe sahip bireylerin psikolojik olarak daha sağlıklı ve uyumlu olduğunu göstermiştir (Bem, 1993; Pleck, 1981).

Bu düşünsel dönüşüm, toplumsal cinsiyetin biyolojik determinizmden kurtarılarak kültürel ve toplumsal bir inşa olarak ele alınmasını mümkün kılmıştır. Kuir teorisinin önemli kuramcılarından Judith Butler, toplumsal cinsiyetin kadınlık ve erkeklik gibi kavramların üretildiği ve doğallaştırıldığı bir söylem mekanizması olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, toplumsal cinsiyet yalnızca kültürel bir kurgu değil; aynı zamanda bu kurguların yapısını sorgulayan ve dönüştüren bir yapı söküm aracıdır. Butler, toplumsal cinsiyetin performatif olduğunu; yani bireylerin kimliklerini, sürekli olarak yeniden ürettikleri toplumsal eylemler yoluyla inşa ettiklerini savunur (Butler, 2004: 43).

Toplumsal cinsiyetin bireylerin yaşamlarını şekillendirme biçimi üzerine yapılan kuramsal tartışmalarda, Judith Butler’ın geliştirdiği “performativite” kavramı önemli bir kırılma noktası sunmaktadır. Butler, heteroseksüelliğin toplumsal cinsiyetin temel normu haline gelerek doğallaştırılmasını eleştirerek, toplumsal cinsiyetin sabit bir öz değil, tekrar eden kültürel eylemler aracılığıyla inşa edilen bir performans olduğunu ileri sürer. Bu performanslar bireylerin cinsel yönelimlerine ya da biyolojik cinsiyetlerine indirgenemez; aksine, zamansal bir süreklilik içinde ritüelleşmiş eylemlerle toplumsal bedende somutlaşır (Butler, 1999: 15).

Benzer biçimde, Raewyn Connell de toplumsal cinsiyeti sabit kategoriler olarak değil, iktidar ilişkileri çerçevesinde biçimlenen toplumsal süreçler olarak ele alır. Connell’in "hegemonik erkeklik" kavramı, eril kimliğin toplumda en baskın ve normatif biçimi olarak nasıl inşa edildiğini açıklarken, bu yapıların heteroseksüellik temelinde örgütlendiğini vurgular (Connell, 1988). Connell ve Messerschmidt (2005), cinsiyet rolü teorisinin kadın ve erkek arasındaki yapısal güç eşitsizliklerini göz ardı etmesi nedeniyle eleştirerek, daha derinlikli bir iktidar analizi önermişlerdir.

Bu eleştirilerden biri de Michael Kimmel’e aittir. Kimmel, toplumsal cinsiyetin sadece bireysel özellikler üzerinden açıklanmasının yetersiz olduğunu, bu yaklaşımın toplumsal cinsiyetin politik ve yapısal doğasını gizlediğini savunur (Kimmel, 2008). Ona göre, cinsiyet rolleri bireylere atfedilen sabit özelliklerden çok, iktidar ilişkileri içerisinde şekillenen sosyal pratiklerdir. Aynı şekilde, Connell (2009) da toplumsal cinsiyetin bireylerin aktif katılımıyla inşa edilen, değişken bir süreç olduğunu vurgular. Kadın ya da erkek olmak, önceden belirlenmiş bir kimlikten ziyade, gündelik yaşamda sürekli yeniden kurulan bir "oluş" hâlidir (Connell, 2009: 6).

Toplumsal cinsiyetin bu şekilde ele alınması, bireylerin yalnızca mevcut normlara uyum sağlayan pasif alıcılar olmadığını, aksine bu normlara karşı direniş gösterebileceklerini ve farklı cinsiyet kimlikleri inşa edebileceklerini ortaya koyar. Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyetin sabit değil, dinamik ve bağlamsal bir yapı olduğunu savunan sosyal inşacı teorilerle örtüşür. West ve Zimmerman (1987), toplumsal cinsiyetin günlük yaşamda sürekli olarak yeniden yapılan bir eylem olduğunu belirtirken, Lorber (1994) da bunun kültürel pratikler yoluyla kurulan bir sosyal yapı olduğunu vurgular.

Sandra Bem’in “gender lenses” kuramı da bu çerçevede önemli bir katkı sunar. Bem’e göre,

bireyler dünyayı üç toplumsal cinsiyet merceği aracılığıyla algılar: erkek egemenliği, toplumsal cinsiyet kutuplaşması ve biyolojik özcülük. Bu mercekler, kültürel olarak o kadar içselleştirilmiştir ki, bireyler tarafından çoğu zaman sorgulanmadan kabul edilir ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimine katkı sağlar (Bem, 1993).

Bu nedenle, toplumsal cinsiyet yalnızca bireysel düzeyde inşa edilmez; aynı zamanda siyasal, ekonomik ve dini kurumlar aracılığıyla da sürekli olarak yeniden üretilir. Connell'in belirttiği gibi, toplumsal cinsiyetin örgütlenme biçimi erkekleri sistematik olarak ayrıcalıklı konuma getirirken, kadınları ve LGBTİ+ bireyleri dezavantajlı hale getirir (Connell, 2009). Bu eşitsizlikler günümüzde bile şirket yönetimlerinden bilimsel kurumlara, dini yapılardan politik arenaya kadar pek çok alanda gözlemlenmektedir.

Bu perspektifler doğrultusunda, Burdge (2007) gibi çağdaş sosyal hizmet araştırmacıları, toplumsal cinsiyeti sabit ve ikili bir model olarak görmek yerine, daha esnek ve akışkan bir yapı olarak ele alınmasını önermektedir. Siltanen ve Doucet (2008) ise toplumsal cinsiyeti, kadın veya erkek olmanın sosyal süreçler ve normatif beklentiler çerçevesinde nasıl üretildiği ve toplumsal kurumlar aracılığıyla nasıl yeniden üretildiği üzerinden tanımlamaktadır.

Toplumda kadın bedeninin çoğu zaman birer “tüketim nesnesi” olarak görülmesi, cinsiyet temelli eşitsizliklerin görünür örneklerinden biridir. Özellikle popüler kültür ve spor etkinliklerinde, örneğin futbol maçlarında sahneye çıkan amigo kızlar gibi, kadınlar ana faaliyetlerin dışında tutulmakta ve işlevsel olarak marjinal konumlara yerleştirilmektedir (Connell, 2009: 7). Bu tür temsiller, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca iş yaşamında ya da siyasal temsil alanında değil, gündelik yaşamın sembolik düzenlerinde de üretildiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, cinsellik ve toplumsal cinsiyet üzerine düşünürken ahlaki söylemlerin eleştirel analizi büyük önem taşır. Gayle Rubin, feminist söylemlerin özellikle pornografi ve bazı cinsel pratiklere yönelik eleştirilerinde, rıza temelli deneyimleri göz ardı ettiğini ve bu nedenle mevcut heteroseksüel aile yapısının normatif üstünlüğünü yeniden üreten bir “söylem ahlakı”na saplandığını belirtir (Rubin, 2007). Rubin, bu yaklaşımın özellikle tek eşli lezbiyenliğe öncelik tanıyan bazı feminist yaklaşımlar içinde bile, muhafazakâr normlarla örtüşen bir düzenleme potansiyeli taşıdığını ileri sürmektedir. Cinsel yönelimleri dikkate almadan yapılan bu tür genellemeler, cinsel pratiklerin anlamını daraltarak, farklılıkları görünmez kılma riski barındırır.

Eve Kosofsky Sedgwick de benzer şekilde, cinselliğin yalnızca genital duyumlarla sınırlı bir deneyim olmadığını; bunun aynı zamanda kimliklerin, arzuların, hikâyelerin ve bilgi sistemlerinin örgütlendiği bir alan olduğunu vurgular (Sedgwick, 1990: 29). Bu açıdan bakıldığında, genital eylemlerin varlığı, bu eylemlerin ataerkil bir düzenin aracı olduğu anlamına gelmez. Dolayısıyla, cinselliği yalnızca erkek egemenliğiyle açıklamak indirgemeci bir yaklaşım olur. Bunun yerine, cinselliğin toplumsal süreçlerde nasıl anlamlandırıldığını ve hangi koşullar altında baskı aracı haline geldiğini sorgulamak gerekir.

Rubin (1990), özellikle norm dışı cinsel pratiklere –örneğin erkek eşcinselliği, deri fetişizmi veya sadomazoşist deneyimler– dair analizlerinde, bu tür uygulamaların toplumsal cinsiyet ikiliğini doğrudan yansıtmadığını belirtir. Bu tür cinsel deneyimlerdeki iktidar ilişkileri –baskın/edilgen gibi– ilk bakışta toplumsal cinsiyet rollerine benzetilse de, Rubin'e göre bu roller sabit değildir ve bağlama bağlı olarak değişir; dolayısıyla bunlar doğrudan toplumsal cinsiyet kimliklerine indirgenemez. Ancak bu, cinsiyetin cinsel deneyimlerle hiç ilişkisiz olduğu anlamına da gelmez.

Sedgwick'in (1990: 31) katkısı, cinselliğin sınıf, ırk ve diğer toplumsal konumlarla da etkileşim içinde olduğunu ve bu çok katmanlı yapının göz ardı edilmemesi gerektiğini hatırlatır. Rubin

de bu çerçevede, cinselliğin yalnızca toplumsal cinsiyetin bir türevi olarak değerlendirilmesini yetersiz bulur. Ona göre cinsellik, hem teorik hem de politik olarak özerk bir tartışma ve mücadele alanı olarak görülmeli, cinsel özgürlük perspektifi bu bağlamda yeniden tanımlanmalıdır (Rubin, 2007: 179).

1.2. Cinsel Yönelim

Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA) göre, cinsel yönelim, bireyin kişisel ve sosyal kimliği bağlamında erkeğe, kadına ya da her iki cins karşı duyduğu duygusal, romantik ve cinsel çekim ile bu çekimi ifade eden davranışları ve bu yönelimi paylaşan topluluk üyeliğini kapsayan bir kavramdır (Cotter, 2010: 7). Cinsel yönelim, insan hakları hukuku ve uygulamalarında görece yeni bir kavram olarak yer almakta olup, toplumsal önyargılar, kalıplaşmış tutumlar ve ayrımcılık pratiklerine karşı mücadelede önemli bir odak noktasıdır. Ancak birçok kamu görevlisi ve karar alıcı nezdinde, homofobik önyargıların dışavurumları hâlâ meşru ve saygı duyulan tutumlar olarak kabul görmektedir. Bu nedenle, cinsel yönelime dayalı hakların temel ilkeleri; eşitlik ve ayrımcılıktan kaçınma olarak belirlenmiştir (Cotter, 2010).

Savin-Williams (2005), cinselliği anlamada üç farklı boyut olduğunu belirtir: yönelim, kimlik ve davranış. Yönelim, bireyin başka bir cinsiyete, aynı cinsiyete, çoklu cinsiyet üyelerine ya da hiç kimseye yönelik arzularını, fantezilerini ve duygusal çekimlerini ifade eder. Kimlik ise, bireylerin kendilerini ve cinselliklerini tanımlamak için benimsedikleri; gey, lezbiyen, biseksüel, panseksüel, queer gibi sosyal olarak inşa edilmiş isimler ve etiketlerdir. Davranış boyutu ise, bireylerin gerçek hayatta gerçekleştirdiği cinsel ve samimi eylemleri tanımlar. Bu üç unsur arasındaki ilişki kesin değildir; bir kişinin cinsel yönelimi, kimliği veya davranışları her zaman birbirini yansıtmayabilir. Örneğin, bireylerin yönelimi belirli bir cinsiyete olsa da, kimliklerini farklı şekilde tanımlayabilir veya yönelimleriyle tutarsız cinsel davranışlarda bulunabilirler. Dolayısıyla, cinsel yönelim, kimlik ya da davranışlardan biri diğerlerinin kesin göstergesi değildir (Savin-Williams, 2005).

Biyoloji ve psikolojinin cinsellik üzerindeki belirleyici etkisini gevşeterek cinselliği sosyolojik alana taşıyan önemli çalışmalardan biri, Gagnon ve Simon'un 1973 tarihli *Cinsel Davranış* adlı eseridir. Simon ve Gagnon, bu çalışmada geliştirdikleri cinsel senaryo teorisi ile cinselliğin sosyal inşacı bir anlayışını ortaya koymuşlardır. Epstein (1994), bu yaklaşımdaki paradigmatik değişimi, yani özcülükten yapılandırmacılığa geçişi şu şekilde ifade eder: "Genel olarak, özcülük tüm toplumların ya heteroseksüel ya da homoseksüel (belki bazı biseksüel bireylerle birlikte) insanlardan oluştuğunu varsaymıştır. Buna karşılık, sosyal inşacılar bu tipolojilerin evrensel olarak geçerli olmayan sosyohistorik ürünler olduğunu ve kendi bağlamları içinde açıklanmayı gerektirdiğini savunmuşlardır." Bu sosyohistorik cinsellik anlayışı, post-inşacı yaklaşımlara, eşcinselliği bir rol olarak ele alan sosyolojik araştırmalar yapma imkânı sağlamıştır.

1.3. Toplumsal Cinsiyet Temelli Ötekileştirme

Homofobi, eşcinsel bireylere karşı duyulan korku, endişe, nefret ve öfke gibi olumsuz duyguların genel adıdır (Weinberg, 1972; Hudson & Ricketts, 1980). Bu duygu ve tutumlar, heteroseksüel normların egemen olduğu toplumlarda heteroseksizmin bir parçası olarak ortaya çıkar. Heteroseksizm, heteronormatif düzenin bireylere heteroseksüel olmayı zorunlu kılması ve diğer cinsel yönelimlerin dışlanmasıdır (Yıldırım, 2014). Heteronormatif cinsel senaryolar, bireylerin sosyal etkileşimlerinde belirli heteroseksüel davranışları dayatır (Gagnon & Simon, 1973).

Michel Foucault'ya göre cinsellik tarih boyunca iktidar ilişkileriyle denetlenmiş ve düzenlenmiştir. Özellikle heteroseksüellik ve erkek egemenliği, cinsel ilişkinin penetre etme-edilme ekseninde kurgulanmasıyla süreklilik kazanmıştır (Foucault, 1978; 2003).

Cinsel kimliklerin ortaya çıkışı ise modern dönemde “itiraf” ve tıbbi söylemler aracılığıyla şekillenmiştir. Homoseksüellik, 18. ve 19. yüzyılda yeni bir patoloji kategorisi olarak tanımlanmış, öncesinde ise böyle içsel bir kimlik anlayışı mevcut değildi (Foucault, 1978). Bu kimlikler, hem baskı hem de bireylerin bir araya gelerek yeni topluluklar oluşturduğu “ters söylem” yoluyla inşa edilmiştir (Foucault, 1978).

Foucault'nun çalışması, cinselliğin doğuştan gelen bir gerçeklikten ziyade, tarihsel, sosyal ve kültürel süreçlerle şekillenen bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ancak bu kuram, biseksüel kimliğin özel konumunu kapsamamaktadır. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlikler üzerine çalışmalarda bu çok katmanlı yapı ve tarihsel dinamiklerin dikkate alınması gereklidir.

Foucault'nun disiplin iktidarı kavramı, sadece baskı aracı olarak değil, aynı zamanda zevk ve arzusun üreticisi olarak da anlaşılmalıdır. İktidar, cinselliği denetlerken bedene nüfuz eder, onu kuşatır ve kontrol ederken aynı zamanda şehveti ve hazları da şekillendirir (Foucault, 1980: 44). Bu bağlamda Foucault, cinselliği “güç-bilgi-haz rejimi” içinde ele alır; cinsellik üzerine kurulan söylemler hem iktidar ilişkilerini üretir hem de bireylerin deneyimledikleri hazlarla iç içedir (Foucault, 1980: 11).

Gayle Rubin ise, feminist bir bakış açısıyla cinsellik ve toplumsal cinsiyet ilişkisini “cinsiyet/toplumsal cinsiyet sistemi” kavramı üzerinden analiz eder. Rubin, patriyarkanın hem cinsiyet hem de cinsel baskının temel örgütleyici ilkesini oluşturduğunu vurgular (Rubin, 1993: 308). Bu noktada Rubin, Butler'dan ayrılır; Butler toplumsal cinsiyetin ve cinsiyet kategorilerinin söylemsel üretimlerine odaklanırken, Rubin patriyarkanın aktif baskı işleyişine dikkat çeker. Ayrıca Rubin, cinsiyet/toplumsal cinsiyet sistemi kavramıyla, biyolojik cinsiyetin toplumsal olarak insan faaliyetlerine dönüştürülmesini, yani toplumsal cinsiyetin oluşumunu açıklamaya çalışır (Rubin, 1993: 159). Rubin'in yaklaşımı, Adrienne Rich'in “zorunlu heteroseksüellik” ve kesişimsellik analizlerinden farklı olarak, toplumsal cinsiyet ve cinsel baskının patriyarkal yapılar içinde ayrı fakat bağlantılı baskı alanları olduğunu ileri sürer.

1.4. Sembolik Etkileşimcilik ve Benlik Kuramı

Sembolik etkileşimcilik, 20. yüzyılın başlarında Chicago Sosyoloji Okulu çevresinde gelişen ve benliği sosyal bir süreç olarak ele alan bir teorik yaklaşımdır. Bu kurama göre, benlik sabit değildir; aksine, sosyal etkileşimler yoluyla sürekli olarak şekillenir ve yeniden inşa edilir (Mead & Morris, 1934). George H. Mead, anlamın toplumsal etkileşimler aracılığıyla üretildiğini ve dil, semboller ile jestlerin bu süreçte merkezi bir rol oynadığını belirtir. Mead'e göre benlik, sosyal “öteki” ile ilişki içinde sürekli yeniden yaratılan dinamik bir yapıdır ve içsel, değişmeyen bir “ben” yoktur (Hird, 2002). Cooley'nin “ayna benlik” kavramı da benliğin başkalarının bakışıyla şekillendiğini vurgular (Cooley, 1902).

Herbert Blumer, Mead'in çalışmalarını temel alarak sembolik etkileşimciliği geliştirmiş ve bireylerin sosyal benliklerini anlam, dil ve düşünce üzerine inşa ettiklerini ileri sürmüştür. Blumer'a göre anlam, dil ve düşünce, sosyal etkileşimlerde paylaşılan sembollerin ve anlamların oluşumu için temel unsurlardır (Blumer, 1986). Herbert Blumer'ın bireysel düşünce üzerine vurgusuyla bağlantılı olarak, sosyal anlamların ve dilin değişimi bireyin deneyimlerini şekillendirir. Bu perspektif, toplumsal cinsiyet ve cinsellik gibi karmaşık sosyal olguların zaman ve mekânda değişen tepkilerinin anlaşılmasına olanak sağlar.

Erving Goffman (1976), Mead'in sosyal benlik anlayışını geliştirerek, cinsel kimliğin taşıyıcılarının sosyal beklentiler ve toplumun normları doğrultusunda inşa edildiğini savunur. Eşcinsel kimlik, heteronormatif toplumda damgalanma sebebidir ve damgalanmış bireyler, benzer baskılarla karşılaşan başkalarını bularak topluluklar oluşturur. Goffman, “cinsiyet görünümü” kavramıyla kimliğin sunumunu özgür iradenin ürünü olarak tanımlar; ancak,

özellikle LGBTİ+ bireyler için kimlik sunumu, toplumsal damgalanma ve normatif baskılar nedeniyle her zaman özgür değildir.

Goffman'ın 1959 tarihli *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* adlı eserinde geliştirdiği dramaturjik model, sosyal hayatı tiyatro metaforuyla açıklar. Toplum, bireylerin rollerini oynadığı bir sahnedir ve benlik, bu performanslar aracılığıyla sürekli inşa edilir. “Ön sahne” kamusal alanı, “arka sahne” ise bireyin rahatlayıp maskelerini indirdiği özel alanı temsil eder. Ancak, arka sahnede dahi belirli ölçüde bir performans söz konusudur. Kimlik, sosyal etkileşimdeki izleyiciye göre sürekli müzakere edilen, değişken ve performatif bir olgudur (Goffman, 1959).

Goffman, benliği statik bir içsel öz yerine, sosyal etkileşimde sürekli yönetilen ve şekillenen bir fenomen olarak görür. Bu yaklaşım, psikanalitik perspektifin tersine, benliği özcü olmaktan çıkarır ve “gerçek” ve “sahte” benlik ayrımını sorgular (Tseëlon, 2000). Kişisel kimlikler, sabit özellikler değil, “canlandırılması gereken” sosyal performanslardır (Goffman, 1959).

Sonuç olarak, sosyal yapı ve bireysel etkileşim arasındaki diyalektiği anlamada, sembolik etkileşimci çerçeve özellikle materyalist feminist yaklaşımlarla birleştiğinde, hem mikro hem de makro düzeyde kimlik ve sosyal normların incelenmesine olanak sağlar (Coltrane, 1994; Jackson, 2007).

Erving Goffman'ın çalışmaları, toplumsal cinsiyetin sosyal olarak inşa edildiği anlayışının öncüsü olarak kabul edilir. Özellikle *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (1959), *Cinsiyetler Arası Düzenleme* (1977) ve *Toplumsal Cinsiyet Reklamları* (1979) adlı eserlerinde Goffman, erkeklik ve kadınlık arasındaki farkların aslında sosyal olarak üretildiğini ve sürdürüldüğünü vurgular. Ona göre, cinsiyet rolleri doğuştan gelen özelliklerden ziyade, toplumsal beklentiler doğrultusunda öğrenilen ve sahnelenen performanslardır. Bu yaklaşım, Judith Butler'ın toplumsal cinsiyet performansı kuramına öncülük etmiştir. Goffman şöyle belirtmiştir:

“Erkeklerin ve kadınların doğasının gerçekte içerdiği şey... erkeklik ve kadınlık tasvirlerini sunmayı ve okumayı öğrenme kapasiteleri ve bu resimleri sunmak için bir programa uyma istekleridir.” (Goffman, 1977: 8)

1.5. Foucault, Söylem ve Güç/Bilgi İlişkisi

Michel Foucault'nun post-yapısar söylem teorisi, çağdaş cinsellik tartışmalarında temel bir kavramdır. Foucault'ya göre güç/bilgi sistemleri, özneyi, fikirleri, sembolleri ve dili şekillendirir (Foucault, 1972). Bu bağlamda, dil ve söylem, bireylerin açılma gibi konulardaki tartışmalarını hem sınırlar hem de yapılandırır. Sosyal dünyamız ve bu dünyadaki deneyimlerimiz, mevcut söylem kaynakları ile sınırlı olarak anlamlandırılır. Söylem, kelimelerin ve kavramların anlamlarını belirleyerek iktidarın işleyişini görünür kılar.

Foucault, toplumsal düzenlemelerde güç sahiplerinin, iktidar dışındaki gruplar üzerinde olumsuz tanımlamalar ve normatif baskılar uyguladığını vurgular; cinsellik alanında da bu durum uzun süre cinsel yönelimin patolojikleştirilmesiyle kendini göstermiştir. Bu nedenle açılma pratiklerinin incelenmesi yalnızca “ne” olduğu değil, “nasıl” gerçekleştiğinin de analizini gerektirir.

Feminist yaklaşımlar (örneğin Smith, 1987) söylemlerin kısıtlayıcı yapısına dikkat çekmekle beraber, bireylerin bu yapılar içinde bile oyun alanı yaratarak seçim yapma ve söylem üzerinde mücadele etme kapasitesine sahip olduklarını savunur. Buna rağmen, güç dinamikleri özellikle LGBTİ bireylerin açılma süreçlerini yönlendirmede hâlâ kritik bir etkiye sahiptir.

1.6. Cinsiyet Yapma ve Cinsellik Yapma: Sosyal İnşa ve Performativite

Toplumsal cinsiyetin yapımı, çağdaş cinsellik araştırmalarıyla yakından ilişkilidir. West ve

Zimmerman'ın (1987) "toplumsal cinsiyet yapma" kavramı, cinsiyetin biyolojik olarak sabit bir kategori olmaktan ziyade, sosyal etkileşimler içinde sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olduğunu gösterir. Cinsiyet kategorileri, bedenler ile toplumsal cinsiyet arasındaki bağlar ve bu bağların sosyal olarak nasıl icra edildiği önemlidir. Biyolojik cinsiyet, sosyal olarak kabul edilen "gerekli göstergeler" (örneğin kıyafet, davranış) yoluyla toplumsal cinsiyetle ilişkilendirilir ve böylece "cinsiyet yapmak" gerçekleşir.

Cinselliğin toplumsal inşası da benzer bir şekilde ele alınmaktadır. Doğa ve yetiştirme arasındaki ikili tartışması, West ve Zimmerman gibi düşünürlerin "ve/ayrıca" yaklaşımıyla genişletilmiş, cinselliğin sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkan bir icra olduğu vurgulanmıştır. Bu perspektif, LGBTİ bireylerin sosyal ortamlarında sergiledikleri "heteronormatif" davranışların anlaşılmasında da anahtar rol oynar.

Judith Butler'ın queer teorisi, toplumsal cinsiyet yapma tartışmasına performativite kavramıyla yeni bir boyut kazandırmıştır. Butler'a göre toplumsal cinsiyet, geçici ve inşa edilmiş bir benlik biçimidir; kalıcı ve özsel bir kimlik değildir. Connell (1995) gibi araştırmacılar ise, erkeklik ve kadınlık gibi cinsiyet kimliklerinin çoklu ve değişken biçimlerini ortaya koymuştur.

Acker (1990, 1992), toplumsal cinsiyetin sadece bireysel düzeyde değil, örgütsel ve kurumsal yapılar içinde de işlediğini ve bu yapıların cinsiyetlendirilmiş olduğunu savunmuştur. İş dünyasında erkek bedeninin ve rolünün norm olarak kabul edilmesi, kadınların ve bakım verenlerin dezavantajlı konumlarını pekiştirmektedir. Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyetin kurumlar içinde nasıl yeniden üretildiğine dikkat çekerek toplumsal cinsiyet çalışmalarına önemli katkılar sunmaktadır.

Schilt ve Westbrook (2009) gibi araştırmacılar, LGBTİ bireylerin heteronormatif beklentilere uyma zorunluluğuna karşı çıktığını belirtirken, Lucal'ın (1999) ortaya koyduğu gibi, pek çok bireyin bu zorunluluğa karşı en az direnç gösteren yolu tercih ettiğini göstermektedir. Bu "en az direnç yolu" genellikle Garfinkel'in (1967) "geçiş" kavramı ile ilişkilendirilir; ancak Seidman ve arkadaşları (1999) birçok LGBTİ bireyin "dolap" içinde gizlenmeden, doğrudan fark yaratmayı seçtiğini vurgulamaktadır.

Cinsellik ve toplumsal cinsiyet gibi sosyal olarak inşa edilen özellikler, toplumdaki ayrımcılıkların meşrulaştırılmasında rol oynar. Sosyal durumlar aracılığıyla cinselliği ayırt edici ve tanımlayıcı bir özellik olarak konumlandırmak, güç ilişkilerinin, özellikle heteroseksüel ayrıcalığının pekişmesini sağlar.

LGBTİ bireylerin tarihsel olarak sorunlu ve patolojik olarak tanımlandıkları dönemlerden günümüze, cinsellik "yapmak" eylemi hem geçmişle hesaplaşmak hem de özgürlük talebini ifade etmek anlamına gelir. Bu, bireysel içerme ve toplumsal ayrımcılığa karşı bir duruş, bazılarında aşkınlık arzusu olarak tezahür eder. Cinselliğin tanımı konusunda toplumda bir mutabakat bulunmamasına rağmen, LGBTİ bireyler için cinsellik, farklılık üretmek ve heteronormativiteyi dışlamak için bir araçtır. Böylelikle, cinsel kimlikler temel bir gerçekliği değil, çeşitlilik ve farklılık haritasını ortaya koyar (Weeks, 2003).

1.7. Yapısalcı Teoriler

Her toplumun politik ve ekonomik yapılarının yanı sıra kendine özgü toplumsal cinsiyet yapıları da vardır (Risman, 1998, 2004). Yapı kavramı faydalı olsa da, "yapı" teriminin kesin ve ortak bir tanımı bulunmadığı için ideal değildir. Buna rağmen, tüm yapısalcı teoriler, toplumsal yapıların bireysel arzular ve güdülerden bağımsız olarak var olduğunu ve sosyal yapıların en azından kısmen insan eylemini şekillendirdiği varsayımında birleşirler (Smelser, 1988). Ancak, bu noktadan sonra görüş birliği önemli ölçüde azalır.

Giddens'in (1984) yapılaşma teorisi, yapı ve bireyler arasındaki karşılıklı etkileşimi ve

özyinelemeyi vurgulaması açısından, toplumsal cinsiyeti tabakalaşmayı yeniden üreten bir yapı olarak kavramsallaştırmak için özellikle kullanışlıdır. Giddens gibi bizler de insan eyleminin dönüştürücü gücünü benimseriz. Sosyal yapılar sadece bireyler üzerinde etkili değildir; bireyler de sosyal yapılar üzerinde hareket eder. Gerçekte sosyal yapılar, gizemli güçler tarafından değil, bireylerin eylemleriyle yaratılır. Bu nedenle, aktörlerin davranışlarını seçme nedenlerine odaklanmak önemlidir; yalnızca sözel gerekçelerine değil, aynı zamanda yaşamlarının rutin, verili kabul ettikleri, çoğu zaman üzerine düşünmedikleri ama davranışlarını şekillendiren unsurlarına da dikkat çekeriz.

Toplumsal cinsiyeti bir yapı olarak ele alırken yapılaşma teorisini nasıl kullandığımızı göstermek için, yapısalcı ve iradeci teorileri Giddens'in yapılaşma teorisi bağlamında karşılaştırmak faydalı olacaktır (Bryant & Jary, 2003). Yapısalcı teoriler genellikle yapıların ve kültürlerin insan eylemini belirlediğini veya büyük ölçüde kısıtladığını öne sürerken, iradeci teorilerde (örneğin rasyonel seçim teorisi) yapılar, tamamen özgür ajanların inşa ettiği ürünler olarak görülür (Coleman, 1994). Bu perspektife göre aktörler gerçek seçimler yapar ve böylece hem yaşam sonuçlarını hem de kolektif toplumsal yapıyı belirler.

Giddens'in yapılaşma teorisi, birçok açıdan yapısalcı ve iradeci yaklaşımları birleştirir (Bryant & Jary, 2003) ve biz de bu diyalektik paradigmayı analizimize dahil etmekteyiz. Yapı, yinelemeli olarak onu düzenleyen davranışların ortamı ve sonucudur; aktörler ise eylemlerini içgözlemsel olarak takip eden, bilgili ve yetkin ajanlardır.

erili kabul edilen ve genellikle fark edilmeyen eylem koşulları davranışları şekillendirir; ancak insanlar eylemlerinin hem amaçlanan hem de amaçlanmayan sonuçlarını içgözlemsel olarak takip ederken, bazen mevcut yapıyı yeniden üretir, bazen ise dönüştürürler. Toplumsal cinsiyeti bir toplumsal yapı olarak kavramsallaştırmak için en işlevsel tanımlardan biri budur.

Yapı kavramsallaştırması, içinde kültürel kavramları, insan hayatının büyük bölümünü düzenleyen, dönüşsüz alışkanlıklar haline gelmiş kurallar, kalıplar ve inançları barındırır. Bu kurallar ve inançlar, yalnızca aktörün kişiliğine değil, durumsal bağlama ait verili ya da bilişsel imgeler olarak mevcuttur ve toplumsal cinsiyet yapısının kültürel boyutunu ve her sosyal karşılaşmada karşılaşılan etkileşimsel beklentileri oluşturur. Connell (1987), Giddens'in (1984) toplumsal yapı kavramını toplumsal cinsiyet ve iktidar incelemesinde "eylem tarafından kısıtlanan ve aynı zamanda yaratılan" bir biçimde uygular. Connell'e göre, "Yapı eylemi kısıtlar, ancak insanın eylemi özgür keşif içerdiğinden ve dönüşümsel olduğundan, uygulama onu kısıtlayan şeylere karşı dönebilir; bu nedenle yapı, kasıtlı olarak uygulama nesnesi olabilir" (Connell, 1987: 95).

1994 yılında Lorber, toplumsal cinsiyetin sosyal bir kurum olduğunu ileri sürmüştür. Toplumsal cinsiyetin varoluşunu, mikro düzeyde aile yaşamı ve ev işleriyle; makro düzeyde ise işyeri ve siyasetle ilişkilendirerek, bu kurumun tarihsel olarak inşa edildiğini ve erkekler ile kadınlar arasında farklılıklar yarattığını, sürdürdüğünü ve bu farklılıkları eşitsizliği meşrulaştırmak için kullandığını belirtir. Lorber (2005), toplumsal cinsiyetin bir kurum olarak varlığını korusa da, onun zorlanabilir ve yapı sökümüne uğratılabilir olduğunu savunur. Hem toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması için mücadele edilmesi gerektiğini hem de "toplumun eşitlik temelinde yeniden yapılandırılması" gerektiğini vurgular (Lorber, 1994: 294). Ona göre toplumsal cinsiyet eşitliği ancak bireylerin eşit ve adil kaynaklara erişimi sağlandığında ve toplum cinsiyetsizleştirildiğinde mümkün olur (Lorber, 1994, 2005).

Martin (2004) ise sosyal kurumları, toplumsal cinsiyetle kesişimlerini gösterecek şekilde belirli kriterler çerçevesinde tanımlar. Martin'e göre kurumlar şu özelliklere sahiptir: (1) insanların kolektif birliğini temsil etmek; (2) zaman ve mekân boyunca var olmak; (3) sosyal uygulamaların tekrarlanması; (4) davranışı sınırlamak ve kolaylaştırmak; (5) beklentiler, normlar ve prosedürleri kapsamak; (6) aktif ve yapılandırıcı ajanların varlığına bağlı olmak; (7)

katılımcıların kimliklerinde anlamlı ve içsel olmak; (8) meşrulaştırıcı ideolojiler içermek; (9) çatışma barındırmak; (10) tekrar tekrar değişime açık olmak; (11) güç tarafından kontrol edilmek; (12) bireylerden ayrılamaz olmak. Martin, toplumsal cinsiyetin bu kriterlerin tümünü karşıladığını belirterek, toplumsal cinsiyetin aile, din ve diğer sosyal kurumlar gibi incelenmesi gerektiğini savunur. Risman (1998, 2004) da benzer şekilde toplumsal cinsiyetin kurumsal düzeyde analiz edilmesini önemser.

1.7.1. Kuir Teori

“Kuir” terimi, eşcinsel, lezbiyen veya gay gibi kimlik tanımlarını aşmak ve bu kategorileri sorgulamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Halpin, 2003). Eşcinsel ve gay terimleri, ağırlıklı olarak Beyaz, erkek ve özellikle ABD’deki eşcinsel hareketini temsil eden gruplara atıfta bulunurken (Sedgwick, 1991), kuir terimi farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve toplumsal cinsiyetlerden bireyleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir (Mertens, 2010). Kuir teorisi, eşcinsel hareketin kazanımlarını ve büyümesini tanımanın yanı sıra, bireyin kimlik inşasının karmaşıklıklarına ve kimliğin Batı kültürü bağlamında sosyal durumlarda nasıl perforce edildiğine odaklanır (Mertens, 2010).

Birçok yazar, kuir teorisini modern kimlik kavramlarını eleştirmek ve yapıyı köküne uğratmak için postmodern veya postyapısalcı yaklaşımlar bağlamında kullanmaktadır (Mertens, 2010: 20). Warner (1993), “queer” teriminin kendini heteroseksüelden çok normale karşı tanımlaması sebebiyle eleştirel bir üstünlük kazandığını belirtir. Kuir, lezbiyen, gay, biseksüel ve transseksüel kimliklerle birlikte, bu kimliklerin ötesinde başka bir kategori olarak varlığını sürdürür. Özellikle genç kuşaklar arasında, kuir terimi, heteronormativiteye yönelik eleştirileri benimseyen ve daha politik, ılımlı LGBT terimlerinden ayrılan, cinsiyet ve cinsel akışkanlığı ifade eden bireyleri tanımlamak için yaygınlaşmaktadır.

Warner’ın belirttiği gibi, LGBT teorileri ile kuir teori arasındaki temel tartışmalardan biri “imleme” kavramına ilişkindir. LGBT çalışmalarında sıklıkla kullanılan “ulus” ve “topluluk” kavramları, kuir teori açısından sorunludur. Bunun başlıca nedeni, tarihsel olarak lezbiyen ve eşcinsel deneyimlerin topluluk dışı olma haline daha çok vurgu yapmasıdır. Ayrıca, “lokalizasyondan ziyade dağılma”, kuir öz-farkındalığının belirleyici özelliği olmaya devam etmektedir; bu yüzden de “Biz her yerdeyiz” sloganı önem taşır (Warner, 2004). Buna karşılık, “topluluk” terimi liberal demokrasilerde siyasi azınlıkların taleplerini ifade ederken, kuirler “normalin rejimlerine karşı daha kapsamlı bir direniş lehine küçük hoşgörüler ya da çıkar temsili mantığını reddetmektedir” (Warner, 2004).

Eve Kosofsky Sedgwick, akademik dünyada kuir çalışmalarının önde gelen savunucularından biri olarak kabul edilir ve kuir teorisinin gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Sedgwick (1990), cinsellik, ırk ve toplumsal cinsiyet alanındaki baskın söylemleri edebi eleştiri yoluyla sorgulamış ve kimliklerin ikili yapılarını incelemek için “dolap” ve açılma kavramlarını araç olarak kullanmıştır. Ona göre, bireyin cinsel kimliğinin ikili biçimde tanımlanması tarihsel ve kavramsal olarak yetersizdir (Sedgwick, 1990). Bu dönemde feminizm, cinsiyeti ırk, cinsel yönelim ve sınıf gibi diğer kimlik eksenleriyle birlikte düşünmeye başlamıştır.

Buna göre, feminizmdeki bu farklılaşma, lezbiyen ve gey çalışmalarında toplumsal cinsiyet algısını sorgulamanın yolunu açmış ve cinsiyeti, tanımlanan cinselliğin ve cinsel yönelimlerin ötesinde düşünmeye başlamıştır. Tartışmalar çerçevesinde, cinsel kimlikten daha fazlası olarak biseksüellik de kuir perspektifte, sadece bir tür sevgi ile getirilen sınırlamalara karşı “bilinçsiz” bir ret olarak ele alınmaya başlanmıştır (Clausen, 1990).

Kuir teori, cinselliğin sosyal ilişkileri nasıl şekillendirdiğine dikkat çekerek, cinsiyet ve cinsellikle ilgili normatif varsayımların eleştirisini derinleştirmiştir. Aynı zamanda feminizme, toplumsal cinsiyet ve cinsellik arasındaki ilişkiyi kuramsallaştırmak için yeni araçlar sunma

potansiyeli taşımaktadır. Kuir teorisinin “farklılık” vurgusu, feminist teorisinin kimlik kategorileri içindeki ve arasındaki güç ilişkilerini analiz etmesine olanak sağlarken, cinsiyet/toplumsal cinsiyet ikiliğini anlamak adına feminizme önemli teorik katkılar sunmaktadır (Munt, 2008: 27).

Judith Butler ise teorik perspektifini postmodern düşünceler üzerine inşa etmiş ve kuir bir bakış açısıyla toplumsal cinsiyet ile cinsiyet kavramlarını tartışmıştır. “Cinsiyet Belası” adlı eseri, kuir teori literatürünün temel kaynaklarından biri olarak kabul edilir. Butler, bu eserinde özellikle erkek-kadın ikiliğini, cinsellik ve toplumsal cinsiyet kimliklerini tanımlayan bu ikili yapıları sorgular. Ona göre toplumsal cinsiyet, biyolojik temellerden değil, sosyal kodlamalar ve inşalar aracılığıyla oluşur; beden ise sosyal alanın ötesine geçen dışsal tespitlerle sınırlandırılmaz (Butler, 2008).

Ayrıca Butler, feminizmin özcü “kadın” kategorisini ve ikili cinsiyet perspektifini eleştirerek, toplumsal cinsiyetin algılanan gerçekliğini sorgular. Zorunlu heteroseksüellik ve toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin kuir bireylerin yaşamları üzerindeki etkilerini tartışır. Butler, toplumsal cinsiyetin heteronormatif boyutlarını daha iyi anlamak için “toplumsal cinsiyet performatifliği” kavramını geliştirir ve toplumsal cinsiyet ile cinselliği tartışmak adına alternatif teorik zeminler önerir.

Butler, özellikle “kadınlık” bağlamında kimlik ve birlik kavramlarını sorgular. Feminist söylemdeki toplumsal cinsiyet anlayışını problematize ederken, feminist kimlik politikalarında verilen “kadın” ve ikili cinsiyet kavramlarının mutlak ve somut olduğuna dair varsayımları eleştirir. Irksal, etnik, cinsel, bölgesel ve sınıfsal kesişimselliklerin toplumsal cinsiyet analizlerinde göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Böylece, evrensel bir ataerkillik anlayışını reddederek, feminizmin öznesi olarak “kadınlar” tanımlamasının da çeşitli öznel ve toplumsal faktörler nedeniyle heterojen olduğunu ortaya koyar (Butler, 2005: 46).

Butler, heteronormatif matrisin — yani zorunlu heteroseksüelliğin — heteronormları yerine getirmeyen bireylerin dışlanmasına yol açtığını vurgular. Bu nedenle, ikili cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kategorileri temelinde şekillenen geleneksel feminizmin, lezbiyen, gey, transseksüel, butch ve femme gibi kimlikleri kapsayıcı bir temsil sunamayacağını savunur. Butler’ın cinsiyet kategorilerinin (erkek ve kadın olarak doğallaştırılmış) biyolojik temellerine yönelik şüpheci yaklaşımı burada kritik bir noktadır. Ona göre, toplumsal cinsiyeti cinsel farklılıkların kültürel yansımaları olarak sorgulamak mümkündür ve bu bağlamda, cinsiyet kategorileriyle ilgili sözde “doğal” ve “temel” gerçeklerin, çeşitli sosyo-politik çıkarlar doğrultusunda bilimsel söylemlerde üretilip üretilmediği incelenmelidir (Butler, 2005: 52).

Butler, drag performanslarını analiz ederken, sahnede kadın gibi giyinmiş bir erkeğin ya da erkek gibi giyinmiş bir kadının varlığına dikkat çeker ve bu durumun, söz konusu kişinin algılanan cinsiyetini temsil ettiğini belirtir (Butler, 2005: 28). Bu yaklaşım, öznenin doğumda atanmış cinsiyetini bedeninin görünümü veya anatomisi üzerinden zaten bildiğimizi varsaydığımızda, zihnimizde otomatik olarak cinsiyetlendirilmiş bir benlik oluşturduğumuzu ve bu ikincil yansımayı bir yanılsama olarak kabul ettiğimizi ortaya koyar. Butler ayrıca, bu bağlamda bedeninin üzerine atanan cinsiyet belirtecinin, bedeni “anamlı” kılmak için kullanıldığını savunur.

Örneğin, bir çocuğun doğumundan hemen sonra “erkek mi, kız mı?” sorusunu cevaplamaya çalıştığımızda, Butler “Cinsiyet Belası” (1990: 25) adlı eserinde, cinsiyet belirleyicilerinin arkasında sabit bir cinsiyet kimliği olmadığını, aksine bu kimliğin performatif olarak ifade edilen ve kimliğin sonucu olarak ortaya çıkan bir olgu olduğunu belirtir. İkili cinsiyet sisteminin “tartışılmaz” temellerini eleştirmek amacıyla Butler, performativite kavramını “kısmen kültürel olarak sürdürülen, beden bağlamında doğallaşan ve etkilerini tekrar ve ritüeller aracılığıyla gösteren zamansal bir süreç” olarak tanımlar (Butler, 1999: 15).

Heteroseksüellik, normatif cinsiyet kimliklerinin performatif tekrarı yoluyla doğallaştırılırken, Butler bu durumun performans yoluyla da sorgulanabileceğini ileri sürer. Drag, cross-dressing gibi normatif olmayan cinsiyet performansları, (hetero)normatif ikili cinsiyet düzenine karşı bir direnç stratejisi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Butler, Montique Wittig'in "One is not Born a Woman" (1980) adlı eserinden yararlanır. Wittig, cinsel kategorilerin ne biyolojik ne de değişmez olduğunu, aksine bu bölünmenin temelinde heteroseksüelliğin ekonomik ihtiyaçlarının ve heteroseksüelliğin "doğal" biçimde temsil edilmesinin yattığını savunur.

Butler da Wittig gibi, toplumsal cinsiyet ve cinsiyet kategorileri arasında ayırım yapılmasının anlamlı olmadığını, çünkü toplumsal cinsiyetin aslında ikili seks kategorisini üreten mekanizmanın kendisi olduğunu ileri sürer. Bu görüşle paralel olarak Jagose (2015: 107), toplumsal cinsiyet performansının sınırsız potansiyelleri sayesinde normatif olmayan öznelere heteroseksüel matrisi parodi yoluyla kırabildiğini belirtir. Yani, toplumsal cinsiyet rollerinin ve ifadelerinin taklit edilip farklı biçimlerde yeniden gerçekleştirilebileceğine dair somut delillerin var olduğunu savunur; bu da sonsuz olasılıklar içeren bir cinsiyet/toplumsal cinsiyet hayal etme alanı yaratır. Bu bağlamda, yukarıdaki tartışmalar, ikili ve hiyerarşik kategorilerin ötesinde toplumsal cinsiyeti anlamak ve tahayyül etmek için eleştirel bir zemin sunar.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımı konusundaki eleştirilerini derinleştirmek üzere Butler, kuir bakış açısıyla bedenleri, sosyo-kültürel cinsiyet ve toplumsal cinsiyet yapılarının hem aracı hem de bu yapıları sürekli üreten ve yeniden kurgulayan bir sahne olarak okur (Butler, 1999: 54). Bu bağlamda Butler, toplumsal cinsiyetin ikili, (hetero)normatif ve yapılandırılmış boyutlarına karşı eleştirel bir tutum takınarak, "toplumsal cinsiyet gerçekliği"nin kültürel normlar tarafından doğallaştırılmış, somut ve sorgulanmaz bir gerçeklik olarak sunulmasına karşı çıkar.

Bununla birlikte, yaşanan beden kavramsallaştırmasının eksik yönleri olduğu da vurgulanmalıdır. Young (2009) ve Moi gibi düşünürler, yaşanan beden kavramının öznel deneyimi anlamada önemli olduğunu ancak aynı zamanda toplumsal yapılar ve sistemli süreçlerin de açıklanabilmesi için yeniden tanımlanmış bir "toplumsal cinsiyet" kavramına ihtiyaç olduğunu belirtirler (Young, 2009: 40). Bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerini betimlerken, aynı zamanda toplumsal cinsiyetin yapısal ve kültürel boyutlarını da kapsamlı şekilde anlamayı mümkün kılar.

1.8. Özne ve Kimlik Tartışmaları

toplumsal yaşam içerisinde bireyin anlam kazanması ve değer görmesiyle birlikte, özne ve kimlik kavramları önemli tartışma alanları haline gelmiştir. Özellikle kimlik, kendi haritasını çizmek zorunda olan bir konu olarak, farklı düşünürlerin yaklaşımlarıyla ele alınmaktadır. Bu çalışmada kimlik, toplumsal bir inşa olarak değerlendirilmekte ve cinsel kimliğin anlaşılabilmesi için toplumsal cinsiyet tartışmaları da analiz aracı olarak kullanılmaktadır. Aşağıda cinsel kimlik parametreleri toplumsal cinsiyet çerçevesinde sunulmuştur.

1.8.1. Özne

Modern dönemde pozitivist düşünceye göre, özne nesne karşısında konumlanır. Ancak bu yaklaşım, eleştirel modernizm kapsamında sorgulanmıştır. Foucault'ya göre özne, iktidar ilişkilerinin bir söylemidir; iktidarla karşı karşıya değil, onun şekillendirdiği bir etki alanındadır. Lacan ise özneyi dil ve ötekinin söylemi olarak görür; özne kendini tanımlamak yerine, kendisinden başka bir şey aracılığıyla tanımlanır. Giddens ise özneyi, sürekli geçmişin ve geleceğin sorgulandığı düşünümsel bir proje olarak tanımlar.

Alain Touraine, modernizme eleştirel yaklaşarak, toplumu değil aktörleri önceliklendiren 'eylemcilik' yaklaşımını savunur. Ona göre, öteki ile öznenin ilişkisi demokratik toplumun temel gerekliliğidir ve bedenler, öz kimliğin taşıyıcısıdır. Pierre Bourdieu da öznelere sosyal

yapılar tarafından belirlenmiş sabit varlıklar değil, aynı zamanda bu yapıların oluşumuna etki eden dinamik unsurlar olarak görür. Bu nedenle çalışmada özne, kimlik oluşturan aktif bir unsur olarak, aynı zamanda makro süreçlerden etkilenen karmaşık bir yapıda ele alınmaktadır.

1.8.2. Kimlik Tartışmaları

Kimlik kavramı, yaşam boyu tutarlı ve değişmeyen bir yapı olarak değil, kurulan ve inşa edilen bir anlam olarak ele alınır. Latince ‘idem’ kökeni ‘aynılık’ ve ‘süreklilik’ anlamı taşıırken, modern sosyoloji ve psikodinamikte kimlik çok boyutlu ve katmanlı bir yapı olarak değerlendirilmiştir.

Mead’in sembolik etkileşimcilik yaklaşımında benlik, psikolojik ‘ben’ (I) ile sosyolojik ‘bana’ (me) bileşimidir; bu da bireyin toplumsal yapıyı içselleştirmesi ve kendisiyle sembolik etkileşimde bulunması demektir. Foucault ise kimlikleri çok katmanlı söylemler bütünü olarak görür; bunlar sınıf, ırk, etnik köken, cinsiyet gibi birbirine bağlı yapıları içerir.

Butler, toplumsal cinsiyeti bir ‘taklit’ olarak tanımlayarak, normatif toplumsal cinsiyet rollerine uymayanlar için kimlik kavramının sorgulanabilir hale geldiğini savunur. Kimliklerin akışkan ve performatif olduğu fikriyle feministlerin ikili cinsiyet kategorisini eleştirir. Lacan’a göre ise kimlikler, bireyden değil, toplumsal simgesel düzenin mantığı doğrultusunda oluşur; kimlikler hem bireysel hem toplumsal süreçlerin iç içe geçtiği bir yapıdır.

1.8.3. Kimliğin Toplumsal İnşası

Kimlik, bireysel olarak atomik ve bağımsız bir yapı değildir; sosyal inşacı yaklaşıma göre kimlik, gündelik yaşamda sosyal pratikler ve dil yoluyla toplumsal olarak inşa edilir. Kenneth J. Gergen, modernist birey merkezli psikolojiyi eleştirerek, bilginin ve gerçekliğin sosyal diyaloglar ve pratikler içinde üretildiğini vurgular. Sosyal inşacılık, kimlik politikalarında değişim potansiyeli taşıyan bir yaklaşım olarak görülür.

Berger ve Luckmann’ın bilgi sosyolojisi anlayışına göre, gerçeklik sosyal olarak inşa edilir ve bu süreç üç aşamalıdır: dışsallaştırma (bireyin topluma ürün olması), nesnelleştirme (toplumun kendine özgü gerçekliği) ve içselleştirme (bireyin toplumun ürünü olması). Bu döngüsel süreç, kimliklerin oluşumunda hem bireysel deneyimlerin hem de toplumsal yapıların iç içe geçmesini sağlar.

Berger ve Luckmann, bilginin “kurumlaşmış davranışın motive edici dinamiklerini oluşturduğunu, kurumlar bağlamında oynanacak rolleri tanımlayıp inşa ettiğini” savunurlar. Bu bilgi, sosyal anlamda doğrular bütünü olarak nesnelleşmiş bir gerçekliktir. Sosyalizasyon sürecinde öğrenilen bu gerçeklik bilgisi, sosyal dünyanın nesnelleşmiş yapılarının bireysel bilinçte içselleştirilmesine aracılık eder ve dil ile bilişsel araçlar vasıtasıyla gerçekleşir (Berger ve Luckmann, 2008: 98-99).

Sosyal inşacı kurama göre, kimlik ancak “bir sembolik evren bağlamına yerleştirildiğinde nihai olarak meşrulaştırılmış olur” (Berger ve Luckmann, 2008: 135). Böylece, kendi devamlılığını sağlayan ve sosyal olarak inşa edilmiş evrenin gerçekliği, meşrulaştırma aracılığıyla korunur. İçselleştirme ise, toplumun bir üyesi olarak doğan bireyin toplumsal diyalektiğe katıldığı andan itibaren başlayan zamansal bir sürecin başlangıcını oluşturur. Öteki ile kurulan ilişkide, “Onun” öznel süreci ile “Benim” öznel sürecim arasında anlam açısından tam bir uyum olmasa bile, bu iki sürecin uygunluk arayışı ve göstergeleşme zorunludur. İçselleştirme, bireyin hem kendi hemcinsini anlamasında hem de içinde bulunduğu dünyanın anlamlı ve sosyal bir gerçeklik olarak kavranmasında temel bir rol oynar (Berger ve Luckmann, 2008: 190).

Ötekiyle ilişkide “kendini özdeşleştirme” süreci, içselleştirmeyi mümkün kılar ve bireyin öznel bakımdan tutarlı ve makul bir kimlik edinmesini sağlar. Tanınma ve kendini tanıma, kimlik açısından öznel kimlik ile nesnel kimlik arasında diyalektik bir ilişki kurar (Berger ve

Luckmann, 2008: 193). Birey kendisini, hem toplumun içinde hem dışında bir varlık olarak kavrar. Böylece, nesnel ve öznel gerçeklik arasındaki ilişkinin durağan ya da tamamlanmış bir durum olmadığı; aksine, sürekli üretilmesi ve yeniden üretilmesi gereken dinamik bir süreç olduğu ortaya çıkar (Berger ve Luckmann, 2008: 196).

Sonuç olarak, sosyal inşacı anlayışta kimlik teorileri, daha geniş bir gerçeklik yorumunun parçası olarak konumlanır; bu teoriler, sembolik evren ve onun teorik meşrulaştırmaları içinde inşa edilir ve bu meşrulaştırmaların karakterine göre farklılık gösterirler (Berger ve Luckmann, 2008: 251). Kimlik, sosyal süreçlerin etkisiyle ortaya çıkar ve bu süreçler yapının bir yansımasıdır. Kimlik, bir kez somutlaştığında sosyal ilişkiler aracılığıyla sürdürülür, değiştirilir ve biçimlendirilir. İnsan, bu diyalektik süreçte içinde bulunduğu toplumdan etkilenerek ve toplumu yeniden üretmek kendisini de üretmiş olur. Bu süreç kesintisiz devam eden, ontolojik anlamda sonu olmayan bir kimlik üretim sürecidir.

1.9. İlgili Literatür Araştırmaları

Heatherington ve Lavner (2008), 172 LGBT ergen ve genç yetişkin ile yaptıkları çalışmada, bireylerin ailelerine açılmadan önce yaşadıkları karar verme süreçlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, aile bireylerinin anne, baba ve kardeşlerin—tepkilerinin açılma sürecini etkileyen çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Heatherington & Lavner, 2008).

Jaspal ve Siraj'ın (2011) İngiltere'de Pakistan kökenli Müslüman eşcinsel erkekler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma ise açılma sürecinin kimlik inşasında taşıdığı zorlukları ortaya koymaktadır. Katılımcıların, etnik kökenleri, dini inançları ve karşılaştıkları toplumsal homofobi nedeniyle açılma sürecinin oldukça stresli ve riskli olduğunu belirtmişlerdir (Jaspal & Siraj, 2011).

Ricardo, Cesar ve Claudio'nun (2016) Meksika'da gerçekleştirdiği ve 2012 yılına ait ulusal düzeyde bir anket çalışmasına dayanan araştırmada, 30 yaş altı 912 LGBT birey ile görüşülmüştür. Bu çalışma, katılımcıların okul dönemlerinde maruz kaldıkları homofobik tutum ve deneyimlerin, ileriki yaşam evrelerindeki ruhsal ve sosyal etkilerini incelemiştir (Ricardo, Cesar & Claudio, 2016). Bulgular, özellikle okuldan erken ayrılma, depresyon belirtileri ve intihar düşüncelerinin, söz konusu homofobik deneyimlerin en yaygın ve ciddi sonuçları arasında yer aldığını göstermektedir (Ricardo, Cesar & Claudio, 2016).

Gül Özyeğin (2012), 2004 yılında Türk Ceza Kanunu'nda yapılan değişiklik sürecinde, cinsel yönelime dayalı ayrımcılığı suç sayacak bir maddenin tasarlandığını; ancak bu maddenin iktidar partisi tarafından tasarıdan çıkarıldığını ifade etmektedir (Özyeğin, 2012: 206). Bunun yerine, “kamu ahlakına aykırı eylemler”e ilişkin yeni bir hüküm yasaya eklenmiştir. Bu durum, Türkiye'de LGBT bireylerin, yalnızca yasal düzlemde değil, kültürel yapıda da “kabul edilebilir ahlaki normların” dışında konumlandırıldığını göstermektedir (Özyeğin, 2012: 206).

Tarik Bereket (2006), gelişmekte olan ülkelerde, özellikle de Türkiye bağlamında, baskın ve erkeksi eşcinsel kimliğin inşasında Amerikan menşeli eşcinsel pornografisinin ithalatının önemli bir rol oynadığını savunmaktadır (Bereket, 2006: 136). Bu içeriklerin, yerel eşcinsel temsil biçimlerini dönüştürdüğü ve erkeksilik vurgusunu ön plana çıkardığı ifade edilmektedir. Ayrıca Bereket, Batılı ülkelerden gelen turist eşcinsellerin yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda beraberlerinde taşıdıkları kimlik temsilleri ve kültürel kodlarla da Türkiye'deki eşcinsel yaşamı etkilediklerine dikkat çekerek (Bereket, 2006: 136).

Öztürk (2011), Antalya'da yaşayan 10 gey bireyle gerçekleştirdiği niteliksel araştırmasında, katılımcıların hegemonik ve homofobik erkeklik kurgularına karşı geliştirdikleri stratejileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, katılımcıların erkeklik alanı içerisindeki konumlanmaları ve bu alana ait habitus'ları doğrultusunda şekillenen stratejik davranış

biçimleri, özellikle görünmezlik pratikleri ve açılma süreçlerinde yoğun biçimde gözlemlenmiştir (Öztürk, 2011).

Araştırma sonuçları, bireylerin kamusal alanda çoğunlukla heteroseksüel olarak varsayıldıklarını ve bu varsayımın, kendilerini ifşa etmeksizin toplumsal yaşama katılmalarına olanak tanıyan bir tür koruyucu kalkan görevi gördüğünü göstermektedir. Katılımcıların özel alanlarında cinsel yönelimlerini açıkça ifade edebildikleri, ancak kamusal alanda kendilerini saklayarak “kapalı” kimlikler sergiledikleri bulgulanmıştır. Bu bağlamda, geliştirilen “görünmezlik” stratejileri, cinsel yönelimin inkârı değil, sosyal risklerin minimize edilmesine yönelik bilinçli taktiksel bir tercihtir (Öztürk, 2011).

Ertetik (2010), Türkiye’de yaşayan 19 lezbiyen, gey ve biseksüel bireyle gerçekleştirdiği nitel görüşmeler aracılığıyla, açılma sürecinin yalnızca bireysel bir psikolojik deneyim değil, aynı zamanda politik bir eylem olarak da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, LGBT bireylerin sosyalizasyon süreçleri içerisindeki politik konumlanmaları detaylı bir biçimde analiz edilmiştir (Ertetik, 2010).

Öner (2013), Araştırma bulgularına göre, bireyler cinsel yönelimlerini gizlemek amacıyla çeşitli stratejilere başvurmaktadır. Bu stratejiler arasında heteroseksüel gibi davranmak, karşı cinse ilgi duyuyormuş gibi görünmek, kurgusal bir partner yaratmak ve hem sözel hem de bedensel olarak heteroseksüelliği taklit etmek gibi yöntemler öne çıkmaktadır (Öner, 2013).

Şenel (2014) tarafından yürütülen nitel çalışmada, 11 lezbiyen ve 3 biseksüel kadınla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler yoluyla katılımcıların heteroseksizm ve homofobiye karşı gündelik yaşamda geliştirdikleri baş etme mekanizmaları ele alınmıştır. Katılımcılar, maruz kaldıkları baskı, psikolojik ve fiziksel şiddet gibi olumsuz deneyimlere karşılık olarak kimliklerini gizleme ve görünmez kalma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şenel, 2014).

Kabacaoğlu (2015) tarafından yürütülen araştırma, eşcinsel bireylerin açılma süreçlerinde her ne kadar başarılı olsalar da, çevreden gelen olumsuz tepkilerin bu bireylerin kimlik gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Çalışma, açılma sürecinde bireylerin karşılaştıkları toplumsal tepkilerin, benlik algısı ve kimlik bütünleşmesi üzerinde baskılayıcı bir etki oluşturabileceğini göstermektedir (Kabacaoğlu, 2015).

2. YÖNTEM

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet ve cinsel kimliğe ilişkin algıların sosyolojik bağlamda nasıl şekillendiğini anlamak amacıyla yürütülmüş nitel bir sistematik derleme araştırmasıdır. Yöntemsel yaklaşım olarak sistematik derleme tercih edilmesinin temel nedeni, konuya ilişkin daha önce yapılmış nitel araştırmaların bir bütün hâlinde analiz edilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda toplumsal örüntülerin çözümlenmesidir (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2015).

2.1. Araştırma Sorusu

Bu çalışmada aşağıdaki temel araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: “Toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlik, bireyler ve toplumlar tarafından nasıl algılanmakta ve bu algılar sosyolojik olarak nasıl inşa edilmektedir?”

2.2. Tarama ve Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında 2010–2024 yılları arasında yayımlanmış nitel araştırmalar incelenmiştir. Literatür taraması Google Scholar, Scopus, JSTOR, Web of Science, ProQuest ve ULAKBİM veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Kullanılan anahtar kelimeler arasında şunlar yer almıştır: “toplumsal cinsiyet”, “cinsel kimlik”, “LGBT bireyler”, “sosyolojik açılma”, “heteronormativite”, “cinsiyet rolleri” ve “kimlik inşası”.

2.3. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Derlemeye dahil edilecek çalışmalar şu kriterlere göre belirlenmiştir:

- Nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olması,
- Sosyolojik çerçevede toplumsal cinsiyet ve/veya cinsel kimlik temalarını işlemesi,
- Türkiye bağlamında veya karşılaştırmalı kültürel içerik taşıması,
- Akademik hakemli dergilerde yayımlanmış olması.

Hariç tutulan çalışmalar ise şunlardır:

- Yalnızca teorik veya tartışma makalesi olanlar,
- Nicel veri temelli araştırmalar,
- Psikolojik ya da klinik odaklı vaka çalışmaları.

2.4 Veri Analizi Yöntemi

Çalışmalar tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir (Braun & Clarke, 2006). İncelenen makaleler, örneklem yapıları, kullanılan yöntemler, kavramsal çerçeveler ve ulaşılan sonuçlara göre sınıflandırılmış ve ortak temalar üzerinden değerlendirilmiştir. Kodlamalar sonucunda üç ana tema belirlenmiştir:

- Toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilme süreçleri,
- Cinsel kimliğin görünürlüğü ve açılma deneyimleri,
- Toplumun heteronormatif beklentileri karşısında geliştirilen baş etme stratejileri.

2.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlamalar bağımsız bir ikinci araştırmacı tarafından da gözden geçirilmiştir. Temaların oluşturulmasında karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılarak tutarlılık sağlanmıştır. Farklı sosyo-kültürel bağlamlardan çalışmaların incelenmiş olması, elde edilen bulguların geçerliliğini artırmıştır.

2.6 Etik İlkeler

Bu araştırma, ikincil veri analizi temelli bir sistematik derleme olduğu için herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir. Ancak çalışmada kullanılan tüm kaynaklara uygun akademik atıflar yapılmış ve yazar haklarına saygı gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu sistematik derleme çalışmasında, 2010–2024 yılları arasında yayımlanan nitel araştırmalar tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve üç temel tema belirlenmiştir:

- **Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İçselleştirilme Süreçleri:** İncelenen araştırmalar, bireylerin çocukluk döneminden itibaren toplum tarafından biçimlendirilen cinsiyet rollerini nasıl içselleştirdiğini ortaya koymaktadır. Aile, eğitim ve medya gibi sosyal kurumlar aracılığıyla aktarılan normlar, bireylerin kendilerini kadın ya da erkek olarak nasıl tanımladıklarını ve toplum içindeki rollerini nasıl kurduklarını belirlemede etkili olmaktadır. Toplumsal cinsiyetin sabit ve doğal bir olgudan ziyade, sosyal olarak inşa edilen bir yapı olduğu vurgulanmıştır.
- **Cinsel Kimliğin Görünürlüğü ve Açılma Deneyimleri:** Araştırmalarda, LGBTİ+ bireylerin kimliklerini açıklama süreci oldukça karmaşık bir sosyal deneyim olarak ele alınmıştır. Bu süreç, bireylerin hem psikolojik olarak

kendilerini kabul etmelerini hem de çevresel tepkileri gözeterek stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Açılma süreci; kimliğin inkârı, gizlenmesi, kurgusal ilişkiler oluşturma ve bazen geçici heteroseksüellik performanslarıyla şekillenmektedir.

- **Toplumsal Heteronormatif Beklentileri Karşısında Geliştirilen Baş Etme Stratejileri:**

Heteronormatif yapılarla çevrili toplumlarda, LGBTİ+ bireylerin karşılaştığı ötekileştirme, dışlanma ve ayrımcılık, bireyleri baş etme mekanizmaları geliştirmeye zorlamaktadır. Bu stratejiler arasında kimliği gizleme, görünmez kalma, aktivizme yönelme ve dayanışma ağları kurma gibi yöntemler yer almaktadır. Sosyal desteğin varlığı, bireylerin ruhsal sağlığı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu bulgular, toplumsal cinsiyetin ve cinsel kimliğin bireylerin yaşamındaki etkilerini çok boyutlu olarak ele almakta ve LGBTİ+ bireylerin karşılaştığı sosyal sorunlara yönelik yapısal çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, toplumsal cinsiyetin sosyal olarak nasıl inşa edildiği, cinsel yönelim ve kimliklerin bireylerin yaşamlarında ne şekilde anlam kazandığı ve LGBTİ+ bireylerin heteronormatif toplum yapısı içerisinde nasıl bir ötekileştirmeye maruz kaldığı incelenmiştir. Özellikle çocukluk döneminden itibaren toplumsal cinsiyet rollerinin bireylere nasıl aktarıldığı, bu rollerin bireysel benlik oluşumu üzerindeki etkileri ve LGBTİ+ bireylerin açılma süreçlerinin zorlukları temel bulgular arasında yer almıştır.

Tartışma bölümünde, Judith Butler'ın toplumsal cinsiyetin performatifliği yaklaşımı, Goffman'ın dramaturjik kuramı ve Connell'in hegemonik erkeklik kavramı çerçevesinde kimliklerin sosyal etkileşim içerisinde nasıl şekillendiği ele alınmıştır. Ayrıca, Michel Foucault'nun söylem ve iktidar ilişkileri perspektifinden, bireylerin cinsiyet kimliklerinin tarihsel ve kültürel bağlamda nasıl üretildiği tartışılmıştır. Bu kuramsal çerçeveler doğrultusunda LGBTİ+ bireylerin sosyal yaşamda uğradığı dışlanma, damgalanma ve ayrımcılık biçimleri analiz edilmiştir.

Sonuçlar, LGBTİ+ bireylerin kimliklerini özgürce ifade edebilmeleri ve toplumda kabul görmeleri için yalnızca bireysel değil, yapısal dönüşümlerin de gerekli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, hem yasal hem de sosyal düzeyde heteronormatif kalıpların sorgulanması ve dönüştürülmesi önem taşımaktadır.

Öneriler:

- Eğitim müfredatlarında toplumsal cinsiyet eşitliği, cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim konularına yer verilmelidir.
- Ayrımcılık karşıtı yasal düzenlemeler güçlendirilerek, LGBTİ+ bireylerin hakları güvence altına alınmalıdır.
- Medya ve kamu söylemlerinde kapsayıcı ve ayrımcılıktan uzak bir dil benimsenmelidir.
- Ruh sağlığı hizmetlerinde LGBTİ+ bireylerin özgül ihtiyaçlarına duyarlı profesyonel destek sağlanmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşları ve akademik kurumlar, LGBTİ+ bireylerin deneyimlerini görünür kılacak katılımcı araştırmalar gerçekleştirmelidir.

Bu öneriler, LGBTİ+ bireylerin toplumsal hayata eşit ve onurlu bireyler olarak katılabilmelerini destekleyecek politikaların oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), 1–9.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 213–220.
- Baird, V. (2016). Cinsel Çeşitlilik: Yönelimler, Politikalar, Haklar ve İhlaller (H. Demirtaş, Çev.). Metris Yayıncılık. (Orijinal eser 2001)
- Bayer, R. (1981). *Homosexuality and American Psychiatry: The Politics of Diagnosis*. Princeton University Press.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being ‘systematic’ in literature reviews. *Formulating Research Methods for Information Systems*, 48(1), 48–65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2005). *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* (A. Yılmaz, Çev.). Metis Yayınları.
- Butler, J. (2008). *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* (2. baskı). Metis Yayınları.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika* (C. Soydemir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Cotter, A. (2010). *Sexual Orientation and Human Rights: A Global Overview*. Amnesty International Publications.
- Dinçkol, D. (2005). *Toplumsal Cinsiyet ve Medyada Temsili*. Mor Çatı Yayınları.
- Duman, Ö. (2018). *Eşcinsel bireylerde içselleştirilmiş homofobi ve açılım süreciyle ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Entwistle, J. (2012). Cinsiyet/toplumsal cinsiyet. In C. Jenks (Ed.), *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (ss. 220–221). Nota Bene.
- Eroğlu, D. (2015). *Ebeveynlerine açılan ve açılmayan lezbiyen ve gey bireylerde psikolojik uyum ve başa çıkmanın karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ertan, C. (2009). Hegemonik erkeklik ve eşcinsellik. In *Anti-Homofobi Kitabı* (ss. 156–160). Ayrıntı Yayınları.
- Ertetik, İ. (2010). *Coming out as a political act in LGBT movement in Turkey* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Foucault, M. (2003). *Cinselliğin Tarihi* (1. cilt). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005). *Özne ve İktidar* (O. Akınhay & I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Göker, Ö. (2010). Yazılı basında homofobi ve transfobinin yansımaları. In *Anti-Homofobi Kitabı 2* (ss. 206–208). Ayrıntı Yayınları.

- Göregenli, M. (2009a). Ayrımcılığın şiddeti: Nefret suçları. In *Anti-Homofobi Kitabı* (ss. 49–54). Ayrıntı Yayınları.
- Görgülü, P. (2011). İkili cinsiyet iktidarında trans varlığı. *Kaos GL*, 118, 27.
- Güner, U. (2015). Heteroseksist ayrımcılığın eşcinsel, biseksüel ve trans yaşamlara yansımaları. In Y. Tar (Ed.), *Çalışma Hayatında Ayrımcılık ve Mücadele* (ss. 113–138). Kaos Yayınları.
- Güner, U., Kalkan, P., Öz, Y., Özsoy, E. C., & Söyle, F. (2011). Türkiye’de Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu. İstanbul Üniversitesi, İnsan Hakları Merkezi.
- Güzel, Ö. D. (2017). Lezbiyen, gey, biseksüel ve transseksüellerin sosyal dışlanma deneyimleri (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Jagose, A. (2017). *Queer Teori: Bir Giriş* (A. Toprak, Çev.). Nota Bene.
- Kabacaoğlu, G. (2015). Gey ve Lezbiyenlerde Açılma Süreci: Nitel Bir Çalışma (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kayır Öztunalı, G. (2015). Sosyolojik değerlendirme: LGBT bireyler açısından cinsiyet kimlikleri meselesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 13, 73–97.
- Madran Demirtaş, A. H. (2003). Sosyal kimlik kuramı: Temel kavram ve varsayımlar. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 123–144.
- Özdemir, E. (2010). Kimlik kavramı ve teorik yaklaşımlar. *Eğitim Bilim Toplum*, 8(32), 9–29.
- Riccardo, C., César, R., & Claudio, C. (2016). Discrimination and mental health of LGBT youth in Mexico. *Journal of Youth Studies*, 19(8), 1012–1029.
- Sancar, S., Acuner, S., Üstün, İ., Bora, A., & Romaniuc, L. (2006). Bir de Buradan Bak: Cinsiyet Eşitsizliği Bir “Kadın Sorunu” Değil, Toplumun Sorunudur. KADER Yayınları.
- Sapancalı, F. (2005). *Sosyal Dışlanma*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Savin-Williams, R. C. (2005). *The New Gay Teenager*. Harvard University Press.
- Şafak, Y. (2012). LGBT Öğrenciler ve Aileleri ile Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Broşürü (1. baskı). Kaos GL – Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, T. (2009). Sosyal dışlanma ve yoksulluk ilişkisi (Uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Şenel, B. (2014). Cinsel yönelim ayrımcılığının gündelik hayata yansımaları (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Söyle, F., Demirbaş, H. B., Kaptan, S., & Hun, S. (2017). *Cinsiyet Geçiş Kılavuzu* (H. Çelik, Ed.). Punto Baskı.
- Stevens, H. (2011). *Gay ve Lezbiyen Yazını*. Sel Yayıncılık.
- Taratanoğlu, Ş. (2010). Sosyal dışlanma: Küreselleşme perspektifinden bir kavramsallaştırma çabası. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 42, 1–13.
- Timisi, N. (1997). *Medyada Cinsiyetçilik*. KSSGM Yayını.
- Yıldırım, L. (2014). Sosyal dışlanma karşısında eşcinsel kimliğin kurulumu (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yüksel, Ş. (2010). Eşcinsellik, sosyal dışlanma ve ruh sağlığı sorunlarına yaklaşım. In *Anti-Homofobi Kitabı 2* (ss. 79–84). Ayrıntı Yayınları.

Young, I. M. (2009). *Throwing Like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Oxford University Press.

Article Arrival Date
Date**04.05.2025****Article Published****20.06.2025****YETİŞKİNLERDE DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU’NUN
GÜNLÜK YAŞAM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME****A REVIEW OF THE EFFECTS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER ON DAILY LIFE IN ADULTS****Ezgi PEK¹, Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ²**¹ Corresponding Author, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü,
[0009-0002-2261-4647](tel:0009-0002-2261-4647)²Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, [0000-0002-0085-612X](tel:0000-0002-0085-612X)**Özet**

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı kalmayıp, yetişkinlik döneminde de önemli işlevsel bozulmalara yol açan nörogelişimsel bir bozukluktur. “Yetişkin DEHB’si, bireyin akademik, mesleki ve sosyal işlevselliğini ciddi şekilde etkileyen kalıcı bir rahatsızlık olarak tanımlanır” Araştırmalar, DEHB’nin yetişkinlerde işyeri performansı, ilişki yönetimi ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Yetişkin DEHB’si olan bireyler arasında iş kaybı oranlarının daha yüksek olduğu ve kazalara daha yatkın oldukları bildirilmektedir. DEHB’nin etiyolojisine yönelik çalışmalarda, genetik faktörlerin rolü büyüktür. “DEHB’nin kalıtsal geçiş oranı, ikiz çalışmaları ve aile araştırmalarıyla %70-80 arasında bulunmuştur”. Ancak yalnızca genetik faktörlerin değil, çevresel etkilerin de önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir. Beyin görüntüleme çalışmaları, özellikle frontal korteks ve striatum bölgelerinde yapısal ve fonksiyonel anormallikler saptandığını ortaya koymuştur. Sosyal ve psikolojik faktörler de DEHB’nin şiddeti ve seyri üzerinde belirleyici olabilir. “Erken yaşantılarda yaşanan stres ve travmalar DEHB semptomlarının şiddetlenmesine katkıda bulunabilir”. Yetişkinlik döneminde DEHB tanısı almış bireyler, sıklıkla duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve madde kullanım bozuklukları gibi eş tanılarla başvurmaktadır. Tedavi yaklaşımlarında farmakoterapi ve psikoterapinin birlikte kullanımı önerilmektedir. “Meta-analizler, psikostimülanların yetişkin DEHB semptomlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir” Ancak tek başına ilaç tedavisinin yeterli olmadığı, bireysel psikoterapiler ve bilişsel davranışçı terapilerin de uzun vadeli sonuçlar için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu derleme çalışmasında, DEHB’nin yetişkin bireylerin günlük yaşamlarındaki etkileri kapsamlı bir şekilde ele alınmış; tanı, etiyoloji, belirtiler, tedavi yöntemleri ve literatürdeki güncel bulgular doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, DEHB’nin yaşam boyu süren bir bozukluk olduğunu ve bireysel, toplumsal düzeyde ciddi etkiler doğurduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite, Yetişkin DEHB, Günlük Yaşam, İşlevsellik, Psikososyal Etkiler, Tedavi Yöntemleri, Nörogelişimsel Bozukluk

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder that causes significant functional impairments in adulthood as well as in childhood. “Adult ADHD is described as a persistent disorder that severely affects academic, occupational, and social functioning”. Studies have shown that ADHD adversely impacts workplace performance, relationship management, and overall quality of life among adults. Adults with ADHD are reported to have higher rates of job loss and a greater susceptibility to accidents. Genetic factors play a substantial role in the etiology of ADHD. “The heritability rate of ADHD has been found to be between 70-80% through twin and family studies”. Nevertheless, environmental factors also contribute significantly. Neuroimaging studies have revealed structural and functional abnormalities particularly in the frontal cortex and striatum. Social and psychological factors also influence the severity and course of ADHD. “Early life stress and traumas may contribute to the intensification of ADHD symptoms”. Adults diagnosed with ADHD frequently present with comorbid mood disorders, anxiety disorders, and substance use disorders. Current treatment approaches recommend the combined use of pharmacotherapy and psychotherapy. “Meta-analyses show that psychostimulants are effective in reducing adult ADHD symptoms”. However, medication alone is not sufficient; individual psychotherapy and cognitive-behavioral therapy are crucial for long-term outcomes. In this review study, the effects of ADHD on the daily lives of adults have been comprehensively discussed, analyzing diagnosis, etiology, symptoms, treatment methods, and recent literature findings. The results suggest that ADHD is a lifelong disorder with serious individual and societal impacts.

Keywords: Attention Deficit, Hyperactivity, Adult ADHD, Daily Life, Functionality, Psychosocial Effects, Treatment Methods, Neurodevelopmental Disorder

Giriş

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk çağında başlayan, ancak belirtileri yetişkinlik döneminde de devam edebilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). DEHB, genellikle dikkat süresinde azalma, dürtüsellik ve hiperaktivite ile karakterizedir. Çocuklarda bu belirtiler daha açık ve gözlemlenebilir düzeyde seyrederken, yetişkinlerde belirtiler daha çok dikkat eksikliği, zamanı yönetememe, unutkanlık, içsel huzursuzluk ve dürtüsel karar verme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Barkley, 2015). Uzun yıllar boyunca çocukluk dönemine özgü bir bozukluk olarak kabul edilen DEHB, artık yetişkin yaşamında da belirgin işlev kayıplarına yol açan bir sorun olarak ele alınmaktadır (Faraone vd., 2006). Yetişkin DEHB, bireyin akademik başarısını, iş performansını, sosyal ilişkilerini ve duygusal düzenlemesini olumsuz etkileyebilir. Dikkat dağınıklığı ve organizasyon eksikliği gibi bilişsel sorunlar, iş hayatında sık görev değiştirme, düşük iş tatmini ve işten ayrılmalar gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Biederman ve Faraone, 2006). Aynı zamanda, dürtüsellik ve zayıf dürtü kontrolü nedeniyle bireyler sosyal ilişkilerde çatışmalar yaşayabilir, finansal sorunlarla karşılaşabilir ya da riskli davranışlara yönelebilirler (Murphy ve Barkley, 1996). Bu durum, sadece birey düzeyinde değil, aile, iş yeri ve toplum düzeyinde de önemli yükler doğurmaktadır (Kooij vd., 2010).

Bu derleme makalesi, yetişkinlik döneminde görülen DEHB'nin bireyin günlük yaşamı üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda bozukluğun tanımı, etiyolojisi, belirtileri, kuramsal açıklamaları, epidemiyolojisi, DSM kriterleri, tarihsel gelişimi ve tedavi yaklaşımları incelenecek; ayrıca erişkin yaşam üzerindeki sosyal, duygusal, akademik ve mesleki etkileri de ayrıntılı biçimde tartışılacaktır. Bu çalışma hem klinik uygulamalar hem de akademik araştırmalar için bütüncül ve güncel bir kaynak sunmayı hedeflemektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanımı

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), “yaşa ve gelişim düzeyine göre uygunsuz dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur” (American Psychiatric Association, 2013).

DEHB tanımı, zaman içinde yapılan araştırmalarla genişlemiş ve yalnızca çocukluk çağı hastalığı olarak görülmekten çıkmıştır. “Yetişkinlerde DEHB’nin varlığı, kalıcı dikkatsizlik belirtileri ve işlevsellikte önemli bozulmalarla kendini göstermektedir” (Faraone vd., 2015).

Barkley (2015), DEHB’yi “kendi kendini düzenleme süreçlerinde bir bozulma olarak, bireyin davranışlarını, dikkatini ve duygularını hedeflere uygun biçimde yönlendirme yeteneğinin eksikliği” şeklinde tanımlar. DEHB’nin temel özellikleri arasında “sıklıkla ayrıntılara dikkat edememe, görevleri tamamlayamama, etkinlikler sırasında organize olamama, zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınma ve unutkanlık yer almaktadır” (Turgay, 2009).

DSM-5’e göre, DEHB tanısı alabilmesi için bireyin “semptomlarının 12 yaşından önce başlamış olması, belirtilerin iki ya da daha fazla ortamda (örneğin evde, okulda veya işte) görülmesi ve bu belirtilerin sosyal, akademik veya mesleki işlevsellikte belirgin bir bozulmaya yol açması gerekmektedir” (American Psychiatric Association, 2013). Özellikle yetişkin bireylerde, “hiperaktivite semptomlarının zamanla azalabileceği, ancak dikkatsizlik ve dürtüsellik semptomlarının devam ettiği” bildirilmektedir (Simon vd., 2009). Bu durum, DEHB’nin yaşam boyu süren bir bozukluk olduğuna işaret etmektedir. Yetişkinlerde DEHB belirtileri arasında “zaman yönetiminde zorluk, görev tamamlama sorunları, ilişkilerde problemler ve düşük stres toleransı” gibi işlevsel bozukluklar dikkat çekmektedir (Wilens ve Spencer, 2010).

Nigg (2006) DEHB’yi “dikkat yönetimi, dürtü kontrolü ve ödül sistemlerindeki nöropsikolojik yetersizliklerin birleşimi” olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısı, bozukluğun yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel ve motivasyonel sistemleri de içerdiğini göstermektedir. Ayrıca, DEHB’nin farklı alt tipleri bulunmaktadır. DSM-5’te belirtilen üç alt tip şunlardır: “Dikkatsiz Alt Tip (öncelikli dikkatsizlik belirtileri), Hiperaktif-Dürtüsel Alt Tip (öncelikli hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri) ve Kombine Alt Tip (her iki grup belirtinin birlikte görüldüğü)” (American Psychiatric Association, 2013).

Özetle, DEHB hem çocuklukta hem de yetişkinlikte görülebilen, bireyin akademik, mesleki ve sosyal hayatını olumsuz etkileyen, kompleks bir nörogelişimsel bozukluktur. “DEHB, yaşam kalitesini düşürürken, kişisel, ailesel ve toplumsal maliyetleri de artırmaktadır” (Kooij vd., 2010).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Etiyolojisi

DEHB’nin etiyolojisi, çoklu faktörlerin karmaşık bir etkileşimini içerir. “Genetik, nörolojik, çevresel ve psikososyal faktörlerin bir araya gelmesiyle DEHB’nin ortaya çıktığı kabul edilmektedir” (Thapar vd., 2013). DEHB’nin nedenlerine dair yapılan çalışmalar, biyolojik, sosyal ve psikolojik etkenlerin bozukluğun gelişiminde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Biyolojik Etkenler

Genetik çalışmalar, DEHB’nin biyolojik temelleri olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. “İkiz çalışmaları, DEHB için %70 ila %80 arasında yüksek kalıtsal bir oran bildirmiştir” (Faraone ve Larsson, 2019). Ayrıca, aile çalışmaları da DEHB’nin birinci derece akrabalarında daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur (Biederman vd., 1992). Nörogörüntüleme çalışmalarında, DEHB’li bireylerde beynin bazı bölgelerinde yapısal ve işlevsel farklılıklar saptanmıştır. “Özellikle prefrontal korteks, bazal ganglionlar ve serebellum bölgelerinde küçülme ve işlev bozuklukları gözlemlenmiştir” (Castellanos vd., 2002). Yapısal MRI

çalışmaları, “DEHB’li bireylerin frontal lob hacimlerinde anlamlı küçülmeler olduğunu göstermiştir” (Shaw vd., 2007).

Dopaminerjik ve noradrenerjik sistemlerdeki işlev bozukluklarının DEHB’nin temel nörobiyolojik mekanizmaları arasında olduğu düşünülmektedir. “Dopamin ve norepinefrin düzeylerindeki dengesizlikler, dikkat ve dürtü kontrolünde bozulmalara neden olmaktadır” (Arnsten, 2009). Genetik düzeyde, bazı spesifik genlerin DEHB ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. “Dopamin taşıyıcı gen (DAT1) ve dopamin reseptör geni (DRD4), DEHB ile ilişkilendirilen en çok çalışılan genler arasındadır” (Faraone vd., 2005).

Sosyal Etkenler

Çevresel ve sosyal faktörlerin de DEHB gelişiminde önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir. “Prenatal dönem risk faktörleri arasında annede sigara kullanımı, alkol tüketimi ve doğum öncesi stres gibi unsurlar yer almaktadır” (Linnet vd., 2003).

Doğum sonrası faktörler arasında düşük doğum ağırlığı, prematüre doğum ve erken çocukluk döneminde yaşanan sosyal stres faktörleri öne çıkmaktadır (Banerjee vd., 2007). “Düşük sosyoekonomik düzey ve aile içi çatışmaların DEHB semptomlarının şiddetini artırabileceği” de belirtilmiştir (Russell vd., 2016).

Aile dinamiklerinin de etkili olduğu bilinmektedir. “Olumsuz ebeveynlik tarzları, çocuklarda DEHB belirtilerinin artmasına katkıda bulunabilir” (Chronis-Tuscano vd., 2007). Bununla birlikte, çevresel faktörlerin tek başına DEHB’yi açıklamakta yetersiz kaldığı ve genetik yatkınlıkla etkileşim içinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Thapar vd., 2013).

Psikolojik Etkenler

Psikolojik etkenler, DEHB’nin gelişimini doğrudan tetiklemese de semptomların şiddetini ve devamlılığını etkileyebilmektedir. “Erken dönemde yaşanan travmalar ve bağlanma problemleri, DEHB belirtilerinin daha belirgin olmasına yol açabilir” (Sciberras vd., 2017). Bilişsel psikoloji perspektifinden bakıldığında, DEHB’li bireylerde “çalışan bellek, inhibisyon kontrolü ve dikkat sürdürülebilirliği gibi yürütücü işlevlerde önemli zayıflıklar” bulunmuştur (Willcutt vd., 2005). Bu tür nöropsikolojik işlev bozuklukları, bireyin akademik ve sosyal işlevselliğini doğrudan etkileyerek semptomların sürekliliğini artırmaktadır. Ayrıca, öğrenme güçlükleri ve duygusal düzenleme problemleri de DEHB ile sıklıkla eş zamanlı görülür. “DEHB’li bireylerin, stresle baş etme becerilerinin zayıf olması, ikincil anksiyete ve depresyon riskini artırmaktadır” (Katzman vd., 2017).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Epidemiyolojisi

DEHB, çocukluk çağında sık görülen bir bozukluk olmakla birlikte, yetişkinlikte de önemli bir prevalansa sahiptir. “Dünya genelinde yetişkin nüfusun yaklaşık %2,5’inde DEHB tanısı bulunmaktadır” (Simon vd., 2009). ABD’de yapılan ulusal epidemiyolojik çalışmalarda, “18 yaş ve üzeri yetişkinler arasında DEHB prevalansının %4,4 olduğu saptanmıştır” (Kessler vd., 2006). Çocukluk çağında DEHB tanısı alan bireylerin büyük bir kısmında semptomlar yetişkinliğe kadar devam etmektedir. “Çocuklukta DEHB tanısı alan bireylerin %50 ila %60’ında belirtiler erişkinlikte de sürmektedir” (Biederman vd., 2000). Ancak, yetişkinlerde DEHB belirtilerinin biçim değiştirdiği, hiperaktivite semptomlarının azalarak daha çok içsel huzursuzluk şeklinde kendini gösterdiği belirtilmektedir (Faraone vd., 2015).

Cinsiyet farkları da epidemiyolojik verilerde önemli bir yer tutmaktadır. “Çocuklukta erkeklerde DEHB tanısı alma oranı kızlara göre 2-3 kat daha fazladır, ancak yetişkinlikte bu fark belirgin şekilde azalır” (Rucklidge, 2010).

Yetişkinlik döneminde kadınlarda sıklıkla dikkatsizlik ağırlıklı belirtiler ön planda olurken,

erkeklerde daha belirgin hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri gözlenmektedir (Ramsay ve Rostain, 2008). Kültürel farklılıklar da DEHB prevalans oranlarında değişimlere yol açmaktadır. “DEHB tanı oranları ülkeler arasında farklılık göstermekle birlikte, genel olarak tanı kriterlerindeki değişiklikler, farkındalık düzeyi ve sağlık hizmetlerine erişim gibi faktörler bu farklılıkları açıklamaktadır” (Polanczyk vd., 2007). Polanczyk ve arkadaşlarının (2007) yaptığı meta-analiz çalışmasında, dünya genelindeki çocuk ve ergenlerde DEHB prevalansı %5,29 olarak bulunmuş, yetişkinlik dönemine geçişte oranların bir miktar azaldığı gözlemlenmiştir.

Coğrafi bölgelere göre yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda, “Avrupa’da yetişkin DEHB prevalansının %2 ila %3 arasında değiştiği” (de Graaf vd., 2008), Latin Amerika ülkelerinde ise bu oranın biraz daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Fayyad vd., 2007). Ayrıca, sağlık politikalarının ve klinik tanı uygulamalarının bölgesel farklılıkları da epidemiyolojik verilere yansımaktadır. DEHB ile ilişkili eş tanılar (komorbiditeler) da prevalans çalışmalarında dikkate alınmalıdır.

“Yetişkin DEHB’si olan bireylerin %80’inden fazlasında en az bir başka psikiyatrik bozukluk (örneğin depresyon, anksiyete bozuklukları, madde kullanım bozuklukları) bulunmaktadır” (Kessler vd., 2006). Bu durum, DEHB’nin saptanmasını ve doğru bir şekilde tedavi edilmesini güçleştirmektedir. Özetle, DEHB hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde önemli bir halk sağlığı sorunu olmaya devam etmekte, toplumun birçok kesiminde bireysel ve toplumsal işlevselliği olumsuz etkilemektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri

DEHB, temel olarak üç ana semptom kümesiyle karakterizedir: dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik. “Dikkat eksikliği, bireyin görevler üzerinde odaklanma ve dikkatini sürdürme becerisinde sürekli zorluk yaşaması ile kendini gösterir” (American Psychiatric Association, 2013). Yetişkinlerde bu durum, ayrıntıları kaçırma, iş bitirememe ve unutkanlık gibi belirtilerle ortaya çıkar (Barkley, 2015).

Dikkat eksikliği semptomları arasında “uzun süreli görevlerde dikkatin sürdürülememesi, verilen talimatları takip etmede zorluk, organizasyon problemleri ve dış uyaranlarla kolayca dikkatin dağılması” yer almaktadır (Weiss vd., 2008). Özellikle iş yaşamında bu tür belirtiler, zaman yönetimi problemleri ve düşük üretkenlik gibi sonuçlara yol açabilir (Murphy ve Barkley, 1996).

Hiperaktivite, yetişkinlerde çocuklardakine kıyasla daha az belirgin fiziksel hareketlilikle kendini gösterir. “Yetişkin DEHB’sinde hiperaktivite, huzursuzluk hissi, sürekli bir şeylerle meşgul olma ve sakin oturamama şeklinde tanımlanır” (Faraone vd., 2015). Birçok yetişkin, “zihinsel hiperaktivite” olarak adlandırılan düşüncelerde hızlanma ve sabit bir şekilde birden fazla iş yapma girişimi yaşar (Kooij vd., 2010).

Dürtüsellik, DEHB’nin en işlev bozucu belirtilerinden biridir. “Dürtüsellik, bireyin düşünmeden davranması, sabırsızlık göstermesi ve sonuçlarını hesaba katmadan kararlar vermesi şeklinde kendini gösterir” (Biederman vd., 2004). Yetişkinlerde dürtüsellik, ani iş değişiklikleri, dürtüsel harcamalar, ilişkilerde acelecilik ve duygusal patlamalar gibi sonuçlara yol açabilir (Wilens ve Spencer, 2010).

Özellikle duygusal dürtüsellik, yetişkin DEHB semptomlarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. “Duygusal dürtüsellik, öfke patlamaları, hayal kırıklığına tahammülsüzlük ve ani ruh hali değişiklikleri ile kendini gösterebilir” (Barkley ve Murphy, 2011). Bu durum, bireyin hem kişisel ilişkilerini hem de iş yaşamındaki uyumunu olumsuz etkileyebilir. DEHB belirtilerinin şiddeti ve görünümü bireyden bireye değişkenlik göstermektedir. “Bazı bireylerde dikkat eksikliği baskın olurken, bazılarında dürtüsellik ve hiperaktivite belirtileri ön planda

olabilir” (American Psychiatric Association, 2013). DSM-5, bu nedenle DEHB’yi üç ayrı alt tipe ayırmıştır: Dikkatsiz Alt Tip, Hiperaktif-Dürtüsel Alt Tip ve Kombine Tip.

Bununla birlikte, DEHB semptomlarının stres, yorgunluk ve duygusal baskı altında artış gösterdiği bildirilmiştir. “Yetişkinlerde DEHB belirtileri, iş stresi, aile baskısı veya kişisel kriz dönemlerinde daha belirgin hale gelebilir” (Adler vd., 2006). Ayrıca, DEHB belirtileri sadece bireyin kendi yaşam kalitesini değil, çevresiyle olan ilişkilerini de önemli ölçüde etkiler. “DEHB’li yetişkinlerde boşanma oranlarının, işten çıkarılma sıklığının ve maddi sorunların genel nüfusa kıyasla daha yüksek olduğu gösterilmiştir” (Barkley vd., 2008).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Kuramsal Temellerle Açıklanması

DEHB, nörogelişimsel temelli bir bozukluk olarak kabul edilmekle birlikte, psikodinamik ve davranışsal kuramlar da DEHB’nin oluşumunda çeşitli açıklamalar sunmuştur. Bu kuramsal yaklaşımlar, özellikle bireysel farklılıkları ve semptom çeşitliliğini anlamada önemli katkılar sağlamaktadır (Rappley, 2005).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik kuram, DEHB’nin erken çocukluk dönemindeki duygusal çatışmalar ve bastırılmış içgüdüsel dürtülerle ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. “Psikanalitik bakış açısına göre, DEHB belirtileri, çocuğun ödipal çatışmalara ya da erken dönem nesne ilişkilerindeki bozulmalara bir yanıtı olabilir” (Deutsch, 1934).

Mahler (1975), özellikle bireyselleşme-süreklilik döneminde yaşanan ayrışma sorunlarının, ilerleyen dönemde dikkat ve dürtü kontrolü problemlerine yol açabileceğini belirtmiştir. Buna göre, “anne-çocuk ilişkisinde yaşanan güven eksiklikleri, çocuğun dış dünyayla güvenli bağlar kurmasını engelleyebilir ve bu da dürtüsellik ve dikkat eksikliği gibi belirtilerle sonuçlanabilir” (Mahler, 1975).

Bazı psikanalistler, DEHB’nin bir tür savunma mekanizması olduğunu ileri sürmüştür. “Hiperaktivite, anksiyete ve içsel çatışmalarla başa çıkmak için bir kaçış davranışı olarak yorumlanabilir” (Fonagy ve Target, 2003). Bu çerçevede, DEHB’nin yalnızca biyolojik bir bozukluk olarak değil, aynı zamanda duygusal gelişimin bir sonucu olarak da değerlendirilmesi önerilmiştir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kuram, DEHB’yi öğrenilmiş davranış kalıpları çerçevesinde açıklamaya çalışır. “Davranışçı yaklaşıma göre, DEHB semptomları, pekiştirme mekanizmaları yoluyla öğrenilmiş ve sürdürülmüş olabilir” (Barkley, 1997). Özellikle operant koşullanma teorisine göre, “uygunsuz dikkat ve hiperaktif davranışların çevresel pekiştiricilerle ödüllendirilmesi, bu davranışların kalıcılığına katkıda bulunur” (Skinner, 1953). Örneğin, çocuk aşırı hareketlendiğinde dikkat çekiyor ve ilgi görüyor ise, bu davranışın tekrar etme olasılığı artar (Barkley, 1997). Ayrıca, davranışçı modele göre, DEHB’li bireylerin ödül sistemlerinde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. “DEHB’li bireyler anlık ödüllere uzun vadeli kazançlardan daha fazla değer verirler” (Sagvolden vd., 2005). Bu durum, dürtüsellik ve planlama eksikliği gibi belirtileri açıklamada önemli bir rol oynar. Davranışçı terapi teknikleri, özellikle çocuklarda DEHB semptomlarının yönetiminde etkili bulunmuştur. “Pozitif pekiştirme, davranışsal sözleşmeler ve zaman yönetimi becerilerinin öğretimi, DEHB’li bireylerin işlevselliğini artırabilir” (Pelham ve Fabiano, 2008).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Nesne İlişkileri Yaklaşımı

Nesne ilişkileri kuramı, bireyin erken dönem bakım veren ilişkilerinin ruhsal gelişimi üzerindeki etkilerini vurgular. “Bu kurama göre, erken bakım verenlerle kurulan ilişkilerde

yaşanan yetersizlikler, benlik organizasyonunda ve dürtü kontrolünde bozukluklara neden olabilir” (Klein, 1946).

Kernberg (1976) DEHB’yi, özellikle erken nesne ilişkilerinde yaşanan bozulmaların sonucu olarak değerlendirmiştir. “Yetersiz nesne temsilleri ve tutarsız bakım, çocuğun içsel dünya organizasyonunu olumsuz etkileyerek dikkat ve dürtüsellik problemlerine zemin hazırlayabilir” (Kernberg, 1976). Bu yaklaşıma göre, DEHB semptomları, bireyin içsel dünya ile dışsal gerçeklik arasındaki sınırların sağlıklı bir şekilde kurulamadığını gösterir. “DEHB, bireyin kendi duygusal ihtiyaçlarını düzenleme ve dış dünya ile uyum sağlama becerisindeki eksikliklerin dışavurumu olarak görülebilir” (Fonagy ve Target, 2003).

Nesne ilişkileri temelli terapilerde, bireyin erken dönem ilişki dinamiklerini keşfetmesi ve bu ilişkilerin şimdiki yaşantıya etkilerini anlaması hedeflenir. Bu tür müdahalelerin, özellikle duygusal düzenleme güçlükleri yaşayan DEHB’li yetişkinlerde etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Schore, 2003).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu DSM Kriterleri ve Tarihçesi

DEHB’nin tanısal tarihçesi, psikiyatrik sınıflandırmaların gelişimine paralel olarak önemli değişiklikler göstermiştir. “DEHB ilk kez 1902 yılında George Still tarafından ‘ahlaki kontrol eksikliği’ olarak tanımlanmıştır” (Still, 1902). Ancak, modern psikiyatride DEHB’nin sistematik olarak tanımlanması, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin yayımladığı DSM serisiyle şekillenmiştir.

DSM-1 (1952) ‘de DEHB’ye doğrudan karşılık gelen bir tanım bulunmamaktaydı; ancak “minimal beyin disfonksiyonu” kavramı altında benzer belirtilere yer verilmiştir (American Psychiatric Association, 1952).

DSM-2 (1968)’de ise “hiperkinetik reaksiyonlar” kategorisinde, aşırı motor aktivite ve dikkatsizlik belirtileri tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 1968).

DSM-3 (1980) ile birlikte DEHB modern tanısal kimliğine kavuşmaya başlamıştır. “DSM-III, Dikkat Eksikliği Bozukluğu (Attention Deficit Disorder, ADD) terimini tanımlamış ve hiperaktiviteyi dikkatten ayrı bir eksen olarak ele almıştır” (American Psychiatric Association, 1980). Bu dönemde, dikkatsizlik ve hiperaktivite/dürtüsellik semptomları ayrı alt tipler halinde tanımlanmıştır.

DSM-3-R (1987)’de terminoloji değiştirilmiş ve “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD) terimi kullanılmaya başlanmıştır. “Bu sürümde, hiperaktivite ve dürtüsellik daha ön planda belirtilmiştir” (American Psychiatric Association, 1987).

DSM-4 (1994)’te, DEHB üç ayrı alt tipe ayrılmıştır: “Dikkatsiz Alt Tip, Hiperaktif-Dürtüsel Alt Tip ve Kombine Tip” (American Psychiatric Association, 1994). Ayrıca, semptomların iki veya daha fazla ortamda (ev, iş, okul gibi) görülmesi şartı getirilmiştir.

DSM-5 (2013) güncellemeleri ile birlikte DEHB’nin tanısal kriterlerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. “DSM-5’te, semptomların başlangıç yaşı kriteri 7’den 12’ye çıkarılmış ve yetişkinlerde tanı konulmasını kolaylaştıracak şekilde esneklik sağlanmıştır” (American Psychiatric Association, 2013). Ayrıca, “semptom örnekleri yaş grubuna uygun olacak şekilde güncellenmiş ve yetişkinlerde DEHB’nin varlığı daha net biçimde tanımlanmıştır” (Willcutt, 2012).

DSM-5’e göre DEHB tanı kriterleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Dikkat eksikliği belirtilerinden en az altısının (17 yaş ve üzeridekilerde en az beşi) en az altı aydır devam etmesi (American Psychiatric Association, 2013).

Hiperaktivite/dürtüsellik belirtilerinden en az altısının (17 yaş ve üzerindekilerde en az beşi) en az altı aydır devam etmesi (American Psychiatric Association, 2013).

Semptomların 12 yaşından önce başlaması. (American Psychiatric Association, 2013).

Semptomların en az iki ortamda (örneğin evde, okulda, işte) ortaya çıkması (American Psychiatric Association, 2013).

Belirtilerin işlevsellikte klinik açıdan belirgin bozulmaya yol açması (American Psychiatric Association, 2013).

Semptomların başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaması (örneğin anksiyete bozuklukları, duygu durum bozuklukları) (American Psychiatric Association, 2013).

DSM-5, DEHB'nin yaşam boyu süren bir bozukluk olduğuna dikkat çekmekte ve yetişkinlerde tanı konulmasının zorluklarına vurgu yapmaktadır. "Yetişkinlerde DEHB tanısında, çocukluk döneminden itibaren devam eden semptom geçmişinin belgelenmesi kritik öneme sahiptir" (Barkley vd., 2008). Sonuç olarak, DSM kriterlerindeki değişimler, DEHB'nin nörogelişimsel temelli bir bozukluk olarak daha iyi anlaşılmasına ve yaş gruplarına özgü tanısal zorlukların aşılmasına katkı sağlamıştır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tedavisi

DEHB tedavisinde farmakolojik ve psikososyal müdahalelerin kombine edilmesi önerilmektedir. "Yetişkin DEHB'sinin yönetiminde en etkili tedavi yaklaşımı, ilaç tedavisi ile psikososyal müdahalelerin bir arada kullanılmasıdır" (Kooij vd., 2010).

Farmakoterapi, DEHB tedavisinde birincil müdahale yöntemidir. "Psikostimülan ilaçlar, DEHB semptomlarını azaltmada en etkili farmakolojik ajanlar olarak kabul edilmektedir" (Faraone ve Buitelaar, 2010). Özellikle metilfenidat ve amfetamin türevleri, DEHB semptomlarını hedef alan ilk basamak ilaçlar arasında yer alır (Wilens, 2006).

Stimulant ilaçların etki mekanizması dopamin ve norepinefrin düzeylerini artırarak dikkat süreçlerini ve dürtü kontrolünü düzenlemektir. "Metilfenidat, dopamin taşıyıcı proteinlerini inhibe ederek dopamin geri alımını azaltır ve böylece sinaptik dopamin seviyelerini artırır" (Volkow vd., 2001).

Non-stimulant ilaçlar da tedavi seçenekleri arasındadır. Atomoksetin, DEHB tedavisinde onaylanmış bir non-stimulant ajan olup, norepinefrin geri alım inhibitörü olarak çalışmaktadır. "Atomoksetin, özellikle stimulantlara yanıt vermeyen ya da stimulant kullanımının kontrendike olduğu durumlarda etkili bir alternatiftir" (Michelson vd., 2003). Ayrıca bazı antidepresanlar (bupropion gibi) ve alfa-2 adrenerjik agonistler (guanfacin, klonidin) da belirli vakalarda yardımcı tedavi olarak kullanılmaktadır (Pliszka, 2007).

Farmakoterapiye ek olarak psikososyal müdahaleler DEHB tedavisinde kritik bir rol oynamaktadır. "Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), özellikle yetişkin DEHB'sinde semptom yönetimi ve işlevsellik artırımı için etkili bir psikoterapi yöntemidir" (Safren vd., 2005). BDT teknikleri arasında zaman yönetimi becerilerinin kazandırılması, organizasyon stratejilerinin geliştirilmesi, dürtü kontrolü çalışmaları ve duygusal düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi yer alır (Knouse ve Safren, 2010).

Ayrıca, motivasyon artırıcı stratejiler ve hedef belirleme çalışmaları da tedavi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Grup terapileri de DEHB'li bireylerde sosyal destek mekanizmalarını güçlendirme açısından etkili bulunmuştur. "Yetişkin DEHB'si için geliştirilen grup temelli BDT programları, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve yalnızlık hissini azaltmalarına yardımcı olmaktadır" (Weiss vd., 2012). Psychoeducation (psiko-eğitim) uygulamaları da bireylerin DEHB hakkında bilgi sahibi olmalarını, kendi semptomlarını

tanımalarını ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Fleming vd., 2015).

Yöntem

Bu çalışmada derleme yöntemine başvurulmuştur. Derleme çalışmaları, mevcut literatürdeki bilgileri sistematik bir şekilde toplayarak yeni bir sentez oluşturmayı amaçlar (Grant ve Booth, 2009).

Bulgular

Çalışmalar, DEHB’li yetişkinlerin iş yaşamında önemli zorluklar yaşadığını göstermektedir. “DEHB’li bireylerde iş kaybı, iş yerinde performans düşüklüğü ve iş değişikliği oranlarının genel nüfusa göre belirgin şekilde yüksek olduğu bulunmuştur” (Kessler vd., 2005). Barkley ve Murphy (2010), “DEHB’li yetişkinlerin ortalama olarak daha düşük gelir seviyelerine sahip olduğunu ve işyerinde görevlerini zamanında tamamlama konusunda önemli sorunlar yaşadıklarını” bildirmiştir. Ayrıca, “iş arkadaşlarıyla yaşanan çatışmalar ve otorite figürleriyle sorunlar, DEHB’li bireylerde iş yaşamında sık karşılaşılan problemlerdendir” (Biederman ve Faraone, 2006). DEHB’li bireylerin işyerinde dikkat dağınıklığı, organizasyon problemleri ve zaman yönetimi eksiklikleri nedeniyle iş performanslarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Bramham vd., 2009). Bunun sonucunda, kariyer gelişimi de ciddi şekilde zarar görebilmektedir. Yetişkinlerde DEHB, sosyal ilişkiler üzerinde de belirgin etkiler yaratmaktadır. “DEHB’li bireyler sosyal ipuçlarını kaçırmaya, konuşmaları böldükleri için iletişim problemleri yaşamaya ve uzun süreli ilişkilerde sorunlar yaşamaya eğilimlidir” (Young vd., 2006). Biederman ve arkadaşları (2006), “DEHB’li bireylerin evliliklerinde boşanma oranlarının daha yüksek olduğunu ve arkadaşlık ilişkilerinde istikrarsızlık yaşadıklarını” belirtmiştir. Ayrıca, “dürtüsellik ve duygusal regülasyon problemleri, DEHB’li bireylerin yakın ilişkilerde uyumsuzluk yaşamasına yol açmaktadır” (Barkley vd., 2008). Romantik ilişkilerde, “DEHB’li bireylerin partnerlerine karşı sabırsızlık göstermesi, sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanması ve duygusal dalgalanmalar yaşaması ilişki doyumunu azaltmaktadır” (Weiss vd., 2012). DEHB’nin akademik yaşam üzerindeki etkileri, sadece çocukluk dönemine özgü değildir; yetişkinlikte de devam etmektedir. “Yetişkin DEHB’si olan bireylerin üniversiteye giriş ve mezuniyet oranları genel nüfusa göre daha düşüktür” (Advokat vd., 2011). Murphy ve Barkley (1996), “DEHB’li yetişkinlerin eğitim hayatlarında daha fazla başarısızlık, sınıfta kalma ve okuldan ayrılma yaşadıklarını” bildirmiştir. Ayrıca, “uzun vadeli akademik hedeflere ulaşmada motivasyon eksikliği ve zaman yönetimi zorlukları belirgin engeller oluşturmaktadır” (Frazier vd., 2007). Duygusal işlevsellik, yetişkin DEHB’sinin en çok etkilendiği alanlardan biridir. “DEHB’li bireyler sık sık ani öfke patlamaları, hayal kırıklığına düşük tolerans ve duygusal dengesizlik yaşamaktadır” (Barkley ve Murphy, 2011).

Sibley ve arkadaşları (2010), “DEHB’li bireylerin depresyon ve anksiyete bozuklukları geliştirme riskinin genel nüfusa kıyasla daha yüksek olduğunu” göstermiştir. Bu duygudurum sorunları hem bireyin içsel dünyasında hem de sosyal ilişkilerinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Özellikle duygusal dürtüsellik, DEHB’li bireylerde işlevselliği düşüren önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır (Barkley, 2015). “Duygusal dürtüsellik, hızlı değişen ruh halleri, aşırı heyecan ya da öfke tepkileri şeklinde ortaya çıkmaktadır” (Surman vd., 2013). DEHB, sadece psikososyal işlevsellik üzerinde değil, genel sağlık durumu üzerinde de etkili olabilmektedir. “DEHB’li yetişkinlerde sigara kullanımı, madde bağımlılığı ve sağlıksız yaşam tarzı davranışlarının görülme oranı yüksektir” (Biederman vd., 2006). Swanson ve arkadaşları (2011), “DEHB’li bireylerin motorlu taşıt kazalarına karışma riskinin arttığını ve sağlık hizmetlerini daha fazla kullandıklarını” göstermiştir. Ayrıca, “riskli cinsel davranışlar, plansız gebelikler ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar açısından da artmış bir risk söz konusudur” (Flory vd., 2006). DEHB’nin impulsivite boyutu, özellikle alkol ve madde kullanım bozuklukları ile ilişkilendirilmiştir. “DEHB’li bireylerde madde kullanım bozukluklarının prevalansı genel

nüfusa göre yaklaşık iki kat daha fazladır” (Wilens vd., 2011).

Tartışma

Bu çalışmada, yetişkinlikte Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) üzerine yapılmış güncel araştırmalar incelenmiş, bozukluğun psikiyatrik, sosyal, akademik ve mesleki alanlardaki etkileri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, DEHB’nin yalnızca çocuklukla sınırlı kalmadığını; yetişkinlikte de bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyen, karmaşık ve çok yönlü bir nörogelişimsel bozukluk olduğunu göstermektedir.

Park ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmada, yetişkin DEHB’sinin yalnızca dikkat sorunlarıyla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda yaygın psikiyatrik komorbiditelerle birlikte seyrettiği gösterilmiştir. Duygu durum bozuklukları, anksiyete, obsesif-kompulsif bozukluk ve travma sonrası stres bozukluğu gibi problemler, DEHB’nin bireyin işlevselliği üzerindeki yıkıcı etkilerini daha da artırmaktadır. Bu bulgu, DEHB’nin sadece bireysel dikkat eksikliğiyle sınırlı olmayan, çok sistemli bir bozukluk olduğuna işaret etmektedir.

McGough ve arkadaşlarının (2005) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Yüksek düzeyde depresyon ve madde kullanım bozukluklarının DEHB ile birlikte görülmesi, tedavi süreçlerinin daha karmaşık hale gelmesine neden olmaktadır. Bu komorbiditeler, tanının ertelenmesine, yanlış yorumlanmasına ya da yalnızca ikincil semptomlara odaklanılarak ana bozukluğun gözden kaçmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle DEHB tanısında kapsamlı bir psikiyatrik değerlendirme esastır.

Tedavi sürecinde ise hem farmakolojik hem de psikososyal yaklaşımların birlikte kullanılması gerektiği açıktır. Kooij ve arkadaşlarının (2012) hazırladığı Avrupa Uzlaş Raporu’nda, bu iki yöntemin kombine edilmesinin semptom yönetiminde ve uzun vadeli işlevsellikte daha başarılı sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır. Özellikle metilfenidat, atomoksetin gibi ilaçlar dikkat ve dürtüsellik semptomları üzerinde etkiliyken, bilişsel davranışçı terapi gibi yöntemler bireyin zaman yönetimi, görev planlaması ve sosyal işlevsellik becerilerini geliştirmektedir.

López-Pinar ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan sistematik derlemede, bilişsel davranışçı terapinin yalnızca kısa vadede değil, 12 aya kadar etkili olduğu ve bu etkinin günlük yaşamda sürdürülebilir fonksiyonel iyileşmelere yol açtığı gösterilmiştir. Bu sonuç, DEHB tedavisinde psikoterapinin sadece destekleyici değil, belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca terapi sonrası sürdürme stratejilerinin geliştirilmesi, kazanımların korunması açısından önemli görünmektedir.

Chang ve arkadaşlarının (2020) büyük ölçekli meta-analizi ise DEHB ilaçlarının yalnızca semptomları değil, yaşamın işlevsel alanlarını da etkilediğini göstermiştir. İlaç tedavisi, suç işleme oranı, intihar girişimleri, trafik kazaları ve eğitim başarısızlığı gibi riskli durumlarda anlamlı düzeyde koruyucu etki göstermektedir. Bu bulgu, ilaç tedavisinin sosyal uyum ve halk sağlığı düzeyinde katkı sunduğunun güçlü bir kanıtıdır.

Bilişsel davranışçı terapinin etkililiğine dair bir başka derleme olan Young ve arkadaşlarının (2017) çalışması, terapi süresinden bağımsız olarak DEHB semptomları üzerindeki etkinin orta ila büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, psikoterapötik müdahalelerin süreye bağlı olmaksızın birey üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini, esas belirleyicinin müdahalenin içeriği ve yapısı olduğunu düşündürmektedir.

Sobanski ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise dikkat çekici bir nokta, yüksek komorbidite oranlarının tedaviye yanıt üzerinde olumsuz etkide bulunmasıdır. Bu durum, tedavi planlamasında sadece DEHB semptomlarının değil, eşlik eden bozuklukların da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle madde kullanımı ve depresyon gibi komorbid durumlar, DEHB’nin temel semptomlarını maskeleyerek yanlış tanıya ya da yetersiz

müdahaleye yol açabilmektedir.

Emilsson ve arkadaşlarının (2011) randomize kontrollü çalışması, ilaç tedavisine eklenen bilişsel davranışçı terapinin, semptom şiddetini azaltmada ve günlük görevleri sürdürebilme becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kombine tedavilerin yalnızca kısa vadeli değil, işlevselliği kalıcı olarak güçlendiren yapılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Farhat ve arkadaşlarının (2023) meta-analizi ise, lisanslı ve lisanssız uyarıcı ilaç dozlarının etkinliğini karşılaştırmış, her iki yaklaşımın da DEHB semptomları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ancak lisanssız dozların daha yüksek yan etki riski taşıdığı da belirtilmiş ve bu durumun klinik izlem açısından risk oluşturabileceği vurgulanmıştır.

Chang ve arkadaşlarının (2020) depresyon üzerine odaklanan çalışması ise, DEHB ilaçlarının yalnızca dikkat regülasyonu değil, aynı zamanda duygudurum üzerinde de koruyucu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, DEHB tedavisinin çok boyutlu ruh sağlığı kazanımlarına hizmet edebileceğini ve depresyon riskini azalttığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu derleme kapsamında; yetişkin DEHB'sinin tanı, tedavi ve sosyal etkileri hakkında kapsamlı ve tutarlı bilgiler sunmuştur. Tüm veriler değerlendirildiğinde, DEHB'nin sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğuran, çok boyutlu ve dikkatle yönetilmesi gereken bir bozukluk olduğu anlaşılmaktadır. Etkili tedavi planlaması, psikiyatrik değerlendirme, bireyselleştirilmiş müdahale ve sosyal destek mekanizmalarının birlikte işlediği bir sistemle mümkün olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), yalnızca çocukluk çağıyla sınırlı kalmayan, erişkin yaşamda da varlığını sürdürebilen kronik bir nörogelişimsel bozukluktur. Literatür, çocukluk çağında DEHB tanısı almış bireylerin yaklaşık %50 ila %65'inin semptomlarını erişkinlikte de sürdürdüğünü göstermektedir (Faraone vd., 2006; Barkley, 2015). Bu durum, DEHB'nin çocuklukla sınırlı bir gelişimsel sapma değil, yaşam boyu sürebilen bir işlev bozukluğu olduğunu ortaya koymaktadır.

Yetişkin DEHB'nin bireysel yaşam üzerindeki etkileri yalnızca dikkat eksikliği ya da hiperaktiviteyle sınırlı değildir. Bu bozukluk; bireylerin eğitim hayatı, mesleki performansı, sosyal ilişkileri, aile içi rolleri, ekonomik durumları ve ruh sağlığı üzerinde derin ve çok boyutlu etkiler yaratmaktadır (Biederman ve Faraone, 2006; Kooij vd., 2010). Yetişkin DEHB semptomatolojisi genellikle daha az hiperaktif davranışlar ve daha fazla dikkat eksikliği, planlama zorluğu, zaman yönetiminde başarısızlık, dürtüsellik, düşük motivasyon, içsel huzursuzluk, görevleri erteleme ve organize olamama şeklinde seyretmektedir (Murphy ve Barkley, 1996).

Araştırmalar, yetişkin DEHB'si olan bireylerin çocuklukta tanı almamış olma ihtimalinin yüksek olduğunu, bu bireylerin yaşamları boyunca kendilerini “tembel”, “dağınık”, “sorumlu” ya da “başarısız” olarak etiketlediklerini göstermektedir (Kessler vd., 2006; Wilens vd., 2009). Bu damgalama, bireylerin özsaygısını olumsuz etkileyerek, başta depresyon ve anksiyete olmak üzere birçok psikiyatrik bozukluğun gelişimine zemin hazırlamaktadır (Biederman vd., 2006). Ayrıca, DEHB'nin bireylerde maddi kayıplara, işten çıkarılmalara, kariyer tıkanmalarına ve sosyal dışlanmalara neden olabileceği; bu durumun sosyal izolasyonu ve yaşam doyumunu olumsuz etkilediği bilinmektedir (Faraone ve Buitelaar, 2010).

Bireylerin DEHB semptomlarını yönetememeleri yalnızca kendi yaşam kalitelerini düşürmekle kalmayıp, aile bireyleri üzerinde de psikososyal yük oluşturmakta, eş ilişkileri, ebeveynlik

becerileri ve sosyal rollerini olumsuz etkilemektedir (Barkley, 2015). Bu bağlamda DEHB, sadece bireyin değil, onun içinde bulunduğu mikro ve makro sosyal çevrenin de işleyişine etki eden sistemik bir sorun olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışmada ortaya konan bulgular, DEHB'nin tanınması, tedavisi ve toplum temelli müdahale süreçlerinin geliştirilmesine yönelik çok boyutlu stratejilere ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir. Erişkin DEHB'nin göz ardı edilmesi, yalnızca bireysel düzeyde değil, kamusal sağlık sistemleri ve sosyal politikalar üzerinde de uzun vadeli maliyetler doğurmaktadır.

Öneriler

Bu derleme çalışması sonucunda aşağıdaki başlıklar altında öneriler geliştirilmiştir:

Tanılama ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Öneriler

Yaş Grubuna Uygun Tanı Kriterleri Geliştirilmelidir: DSM-5 kriterleri büyük ölçüde çocukluk belirtilerine dayalıdır ve erişkinlerdeki semptom varyasyonlarını tam olarak yansıtmamaktadır. Bu nedenle, yetişkinler için uyarlanmış DEHB tanı rehberlerinin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır (Kooij vd., 2010).

Kapsamlı Değerlendirme Araçları Yaygınlaştırılmalıdır: Tanılama sürecinde yalnızca öznel bildirimlere değil, işlevselliği çok boyutlu değerlendiren psikometrik araçlara yer verilmelidir. Çocukluk öyküsünün ayrıntılı şekilde sorgulanması, aile üyelerinden bilgi alınması ve eş tanılarının dışlanması sürece entegre edilmelidir (Wilens vd., 2009).

Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerine DEHB Eğitimi Verilmelidir: Aile hekimleri ve psikologlar, erişkin DEHB'yi tanımakta zorlanabilmektedir. Bu nedenle DEHB belirtileri konusunda sağlık profesyonellerine yönelik sürekli eğitim programları geliştirilmelidir.

Tedavi ve Müdahale Süreçlerine Yönelik Öneriler

Birey Odaklı, Çok Boyutlu Müdahale Programları Oluşturulmalıdır: DEHB'nin biyopsikososyal yapısı dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş tedavi planları oluşturulmalıdır. Bu planlarda farmakoterapi, psikoeğitim, bilişsel davranışçı terapi, zaman yönetimi eğitimi, farkındalık temelli yaklaşımlar ve grup terapileri gibi müdahale yöntemleri birlikte kullanılmalıdır (Barkley ve Murphy, 2010).

İlaç Tedavisine Erişim Kolaylaştırılmalıdır: Özellikle erişkin bireylerde ilaç kullanımına karşı ön yargıların azaltılması ve ilaçların düzenli, güvenli şekilde temin edilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir.

Aile Üyeleri Tedaviye Dahil Edilmelidir: Aile içi ilişkiler DEHB'nin seyrini etkileyen en önemli çevresel faktörlerdendir. Bu nedenle aile danışmanlığı ve psiko-eğitim desteklenmelidir.

Eğitim ve Mesleki Yaşam Alanlarına Yönelik Öneriler

Eğitim Sistemine Müdahale Modelleri Dahil Edilmelidir: Üniversiteler ve yaşam boyu öğrenme kurumları, DEHB'li bireylerin dikkat ve organizasyon problemleri için destek mekanizmaları (ör. özel sınav uygulamaları, zaman yönetimi atölyeleri) sağlamalıdır.

İş Yerlerinde Destekleyici Politikalar Geliştirilmelidir: DEHB olan bireylerin dikkat dağıtıcı ortamdan uzak, görev bazlı ve yapılandırılmış işlerde daha verimli oldukları gösterilmiştir. Bu nedenle iş yerlerinde bireysel uyum programları ve performans koçluğu desteklenmelidir (Biederman ve Faraone, 2006).

Mesleki Rehabilitasyon Hizmetleri Yaygınlaştırılmalıdır: İş hayatında başarısızlık yaşamış bireyler için yeniden beceri kazandırmaya ve sürdürülebilir istihdama yönelik özel destek programları oluşturulmalıdır.

Toplumsal Farkındalık ve Sosyal Politikalar

Toplumda DEHB'ye Yönelik Damgalamanın Önüne Geçilmelidir: Erişkin DEHB'ye ilişkin yanlış yargılar ve etiketlemeler, bireylerin tanı ve tedavi sürecine erişimlerini engellemektedir. Bilgilendirici kampanyalar, kamu spotları ve medya içerikleri ile bu yanlış algılar dönüştürülmelidir.

Yasal Tanınırılık ve Hak Temelli Yaklaşım Sağlanmalıdır: DEHB, Türkiye'de hâlâ erişkinlerde resmi olarak engel grubunda değerlendirilmemektedir. Bu durum, bireylerin sosyal haklara erişimini engellemektedir. Mevzuat düzenlemeleri ile erişkin DEHB, psikiyatrik bir engel kategorisi olarak kabul edilmelidir.

Sosyal Destek Sistemleri Güçlendirilmelidir: Belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler, erişkin DEHB'li bireylere yönelik sosyal destek hizmetleri (danışmanlık, grup terapisi) sunmalıdır.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

Türkiye Özelinde Alan Araştırmaları Artırılmalıdır: Yetişkin DEHB sıklığı, semptom örüntüleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkileri ile ilgili yerel örneklerle yapılan çalışmalar hâlâ sınırlıdır. Türkiye geneli temsili örneklerle yürütülecek epidemiyolojik ve klinik araştırmalar desteklenmelidir.

Eş Tanılarla İlişkiyi İnceleyen Multidisipliner Çalışmalar Teşvik Edilmelidir: DEHB'nin yaygın olarak eşlik ettiği depresyon, bipolar bozukluk, madde kullanım bozuklukları ve kişilik bozuklukları ile olan ilişkilerini anlamaya yönelik disiplinlerarası çalışmalar yapılmalıdır.

Tedavi Etkinliğini Değerlendiren Kontrollü Denemeler Yaygınlaştırılmalıdır: DEHB'ye yönelik farmakolojik ve davranışsal tedavilerin erişkinlerdeki etkililiğini ve sürdürülebilirliğini inceleyen randomize kontrollü çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Genel Değerlendirme

Elde edilen bulgular, DEHB'nin yalnızca bireyin dikkat sistemini değil, yaşamın bütününe etkileyen çok yönlü bir nörogelişimsel bozukluk olduğunu ortaya koymuştur. Erişkin DEHB, iş gücü kaybı, toplumsal dışlanma, aile içi çatışmalar, akademik yetersizlikler ve ruhsal bozukluklara yol açarak hem bireysel hem toplumsal anlamda önemli bir halk sağlığı sorununa dönüşmektedir.

Bu bağlamda, erişkin DEHB'ye yönelik yapılacak çalışmaların yalnızca bireyin tedavisine odaklanmaması; sosyal hizmetler, eğitim sistemleri, iş gücü politikaları, ruh sağlığı altyapısı ve toplumsal algı değişimi gibi çok boyutlu bir reform süreciyle ele alınması gerekmektedir. Sadece farmakolojik değil, aynı zamanda psikososyal ve toplumsal müdahaleleri de içeren kapsamlı stratejiler, bu bireylerin yaşam kalitesini artırmada ve toplumsal katılımlarını güçlendirmede belirleyici olacaktır.

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (1952). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1st ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1968). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2nd ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and statistical manual of mental

disorders (3rd ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Barkley, R. A. (1997). ADHD and the Nature of Self-Control. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2010). Deficient emotional self-regulation in adults with ADHD: The relative contributions of emotional impulsiveness and ADHD symptoms to adaptive impairments in major life activities. *Journal of ADHD and Related Disorders*, 1(2), 5-28.

Biederman, J., & Faraone, S. V. (2006). The effects of attention-deficit/hyperactivity disorder on employment and household income. *MedGenMed*, 8(3), 12.

Biederman, J., Petty, C. R., Fried, R., Fontanella, J., Doyle, A. E., Seidman, L. J., & Faraone, S. V. (2006). Impact of psychometrically defined deficits of executive functioning in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 163(10), 1730-1738.

Castellanos, F. X., & Proal, E. (2012). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal-striatal model. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(1), 17-26.

Chronis-Tuscano, A., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., Applegate, B., Dahlke, A., Overmyer, M., & Lahey, B. B. (2007). Very early predictors of adolescent depression and suicide attempts in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 64(8), 890-896.

Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2005). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159-165.

Faraone, S. V., & Buitelaar, J. K. (2010). Comparative efficacy of stimulants for adult ADHD: A meta-analysis. *Psychological Medicine*, 40(6), 1093-1103.

Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24(4), 562-575.

Flory, K., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., Gnagy, E. M., & Smith, B. (2006). Childhood ADHD predicts risky sexual behavior in young adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 571-577.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.

Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., ... & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry*, 163(4), 716-723.

Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugue, M., Carpentier, P. J., ... &

- Asherson, P. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10(1), 67.
- Mahler, M. S. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. New York: Basic Books.
- MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 56(12), 1073-1086.
- Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 37(6), 393-401.
- Paez, A. (2017). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), 233-240.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (2008). *Cognitive behavioral therapy for adult ADHD: An integrative psychosocial and medical approach*. New York: Routledge.
- Safren, S. A., Sprich, S., Mimiaga, M. J., Surman, C., Knouse, L., Groves, M., & Otto, M. W. (2005). Cognitive behavioral therapy vs relaxation with educational support for medication-treated adults with ADHD and persistent symptoms: A randomized controlled trial. *JAMA*, 304(8), 875-880.
- Sibley, M. H., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Gnagy, E. M., Waschbusch, D. A., Biswas, A., ... & Karch, K. M. (2010). When diagnosing ADHD in young adults emphasis should be placed on clinical history. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 157-168.
- Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *Lancet*, 1(3786), 1008-1012.
- Volkow, N. D., Wang, G. J., Fowler, J. S., Logan, J., Gerasimov, M., Maynard, L., ... & Franceschi, D. (2001). Therapeutic doses of oral methylphenidate significantly increase extracellular dopamine in the human brain. *Journal of Neuroscience*, 21(2), RC121.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 209-217.
- White, H. A., & Shah, P. (2016). Uninhibited imaginations: Creativity in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 90, 41-46.
- Wilens, T. E. (2006). Mechanism of action of agents used in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 32-38.
- Wilens, T. E., Faraone, S. V., Biederman, J., & Gunawardene, S. (2011). Does stimulant therapy of attention-deficit/hyperactivity disorder beget later substance abuse? A meta-analytic review of the literature. *Pediatrics*, 111(1), 179-185.
- Young, S., & Bramham, J. (2007). *ADHD in adults: A psychological guide to practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., & Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and

associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Park, S., Kim, Y., Lee, J., Lee, Y., Hong, M., & Hahn, S. W. (2010). Prevalence, correlates, and comorbidities of adult attention-deficit hyperactivity disorder in a Korean community sample. *Comprehensive Psychiatry*, 51(5), 486–496.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2009.12.001>

McGough, J. J., Smalley, S. L., McCracken, J. T., Yang, M., Del’Homme, M., Lynn, D. E., & Loo, S. K. (2005). Psychiatric comorbidity in adult attention deficit hyperactivity disorder: Findings from multiplex families. *American Journal of Psychiatry*, 162(9), 1621–1627.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.9.1621>

Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balázs, J., ... & Asherson, P. (2012). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 25(4), 205–212. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2009.12.001>

López-Pinar, C., Alfonso, S., & Muñoz-Sánchez, J. L. (2018). Efficacy of cognitive-behavioral therapy for adults with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 638. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00638>

Chang, Z., Quinn, P. D., Hur, K., Gibbons, R. D., Sjölander, A., Larsson, H., & D’Onofrio, B. M. (2020). Association between medication use for attention-deficit/hyperactivity disorder and risk of suicidal behavior, substance use, criminality, accidents, and educational outcomes. *JAMA Psychiatry*, 77(3), 260–268. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.3741>

Young, S., Moss, D., Sedgwick, O., Fridman, M., & Hodgkins, P. (2017). A meta-analysis of the effectiveness of cognitive-behavioural therapy for adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *BMC Psychiatry*, 17, 40. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1203-4>

Sobanski, E., Brüggemann, D., Alm, B., Kern, S., Deschner, M., Schubert, T., ... & Philipsen, A. (2015). Psychiatric comorbidity and functional impairment in a clinically referred sample of adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 265(2), 137–150. <https://doi.org/10.1007/s00406-014-0542-4>

Emilsson, B., Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Baldursson, G., Einarsson, E., & Young, S. (2011). Cognitive behaviour therapy in medication-treated adults with ADHD and persistent symptoms: A randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 11, 116. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-116>

Farhat, L. C., Ramsay, J. R., Wiegand, K. A., Asherson, P., Ashrafioun, L., Hechtman, L., ... & Newcorn, J. H. (2023). Comparison of licensed and unlicensed stimulant medication doses in adults with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 80(2), 146–156. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.4303>

Chang, Z., D’Onofrio, B. M., Quinn, P. D., Lichtenstein, P., & Larsson, H. (2020). Medication for attention-deficit/hyperactivity disorder and risk for depression: A nationwide longitudinal cohort study. *Biological Psychiatry*, 87(4), 295–302.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.06.001>

Article Arrival Date
04.05.2025**Article Published Date**
20.06.2025**ALZHEIMER VE MÜZİK TERAPİSİ ÜZERİNE DERLEME MAKALESİ**
A REVIEW ARTICLE ON ALZHEIMER'S DISEASE AND MUSIC THERAPY**Melisa Doğan¹, Meryem Karaaziz²**¹Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0009-0003-7189-5948>² Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>**Özet**

Bu derlemenin amacı, Alzheimer hastalarında müzik terapisinin etkilerini incelemek ve mevcut literatürü değerlendirmektir. Müzik terapisinin bilişsel işlevler, duygusal durum ve davranışsal semptomlar üzerindeki potansiyel faydalarını araştırmak ve bu terapi türünün hastaların yaşam kalitesi üzerindeki rolünü anlamaktır. Alzheimer hastalığı, dünya genelinde milyonlarca insanı etkileyen, ilerleyici bir nörodejeneratif hastalıktır. Hastalığın tedavisinde farmakolojik ve non-farmakolojik yaklaşımlar kullanılmaktadır. Non-farmakolojik yaklaşımlar arasında yer alan müzik terapisi, Alzheimer hastalarının bilişsel yeteneklerini korumalarına, davranışsal semptomlarını azaltmalarına ve duygusal durumlarını iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Müzik terapisi, beyinde olumlu etkiler yaratır ve hastaların anılarına erişimlerini kolaylaştırabilir. Literatür incelemeleri, müzik terapisinin Alzheimer hastalarının yaşam kalitesini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müzik terapisi, hastaların ve bakıcılarının stres düzeylerini azaltarak genel refahlarını iyileştirir. Bu derleme, müzik terapisinin Alzheimer hastaları üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamakta ve daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar Kelimler: Alzheimer hastalığı, müzik terapisi, bilişsel işlevler, duygusal durum, davranışsal semptomlar, yaşam kalitesi

Abstract

The objective of this review is to examine the effects of music therapy on Alzheimer's patients and to evaluate the existing literature. The aim is to investigate the potential benefits of music therapy on cognitive functions, emotional state, and behavioral symptoms, and to understand the role of this therapy in improving the quality of life of patients. Alzheimer's disease is a progressive neurodegenerative disorder that affects millions of people worldwide. Both pharmacological and non-pharmacological approaches are used in the treatment of the disease. Among non-pharmacological approaches, music therapy helps Alzheimer's patients maintain their cognitive abilities, reduce behavioral symptoms, and improve their emotional state. Music therapy creates positive effects in the brain and can facilitate patients' access to memories. Literature reviews indicate that music therapy is effective in enhancing the quality of life of Alzheimer's patients. Additionally, music therapy reduces the stress levels of patients and caregivers, improving their overall well-being. This review highlights the positive effects of music therapy on Alzheimer's patients and emphasizes the need for further research.

Keywords: alzheimer's disease,music therapy, cognitive functions, emotional stat, behavioral symptoms,quality of life

Giriş

Alzheimer hastalığı, ilk olarak 1906'da Alois Alzheimer tarafından tanımlanan nörodejeneratif bir hastalıktır ve dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca insanda yer almaktadır (Qaseem vd., 2017). Hastalık, beyin hücresi hasarı ve ölüm nedeniyle kayıp, düşünce ve davranışsal bozukluklara yol açan ilerleyici bir bozukluktur (Alzheimer Association, 2020). Alzheimer hastalığı genellikle 65 yaşın üzerindeki insanlarda görülür, ancak Alzheimer hastalığı erken tipleri de mevcuttur ve 40'lı veya 50 yaşlarındaki insanlarda görülmektedir (Prince vd., 2016). Bu hastalığın ana belirtileri hafıza kaybı, zihinsel karmaşıklık, iletişimde zorluk ve günlük yaşamın faaliyetlerini etkileyen kişilik değişiklikleridir (Dünya Sağlık Örgütü, 2019).

Alzheimer hastalığının kesin nedeni iyi bilinmemektedir, ancak genetik, çevresel ve yaşam tarzı faktörlerinin bir kombinasyonu sonucunda ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Goedrt, 2015). Beyindeki beta ailesi plaklarının birikimi ve beyindeki çiy proteinlerinin anormal birikimi, hastalığın patolojik özelliklerinin bir parçasıdır (Hyman vd., 2012). Bu proteinlerin birikimi, beyin hücresi iletişimini ve sağkalımı önleyerek hastalık ilerlemesine katkıda bulunmaktadır (Selko ve Hardy, 2016).

Alzheimer hastalığının tanısı genellikle kapsamlı klinik değerlendirmeler, nöropsikolojik muayeneler, görüntüleme yöntemleri ve biyobelirteç analizi ile yapılır (McKhann vd., 2011). Erken tanı ve müdahale, hastalık ilerlemesini yavaşlatmada ve yaşam kalitesini iyileştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Dubois vd., 2014). Bununla birlikte, bugün Alzheimer hastalığını tedavi etmenin tam bir yolu yoktur (Cummings vd., 2019). Mevcut tedavi seçenekleri hastalık semptomlarını teşvik etmeyi ve hastaların yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Winblad vd., 2016).

Alzheimer Hastalığının Tanımı

Alzheimer hastalığı, beynin işlevlerini etkileyen, ilerleyici ve nörodejeneratif bir hastalıktır. Bu hastalık, özellikle hafıza, düşünme, öğrenme ve davranış becerilerinde bozulmalara yol açar. Alzheimer, demansın en yaygın türü olarak kabul edilir ve genellikle yaşlı bireylerde görülse de, erken başlangıçlı vakalar da mevcuttur. Hastalık, beyindeki sinir hücrelerinin (nöronların) ölümü ve sinir hücreleri arasındaki bağlantıların kaybı ile karakterizedir.

Alzheimer hastalığının temel patolojik özellikleri arasında beta-amiloid plaklarının birikimi, tau proteinlerinin anormal bir şekilde birikmesi ve nörofibriler yumakların oluşumu yer alır. Bu biyolojik değişiklikler, beynin hafıza, dil, karar verme ve diğer bilişsel işlevlerden sorumlu bölgelerinde hasara yol açar. Hastalığın ilerlemesiyle birlikte, bireylerin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme yetenekleri ciddi şekilde etkilenir.

Etiyoloji

Biyolojik faktörler

Alzheimer hastalığının biyolojik patogenezi, genetik ve nöropatolojik faktörlerin karmaşık etkileşimleri ile şekillenmektedir. Özellikle, beyindeki amiloid beta plakları ve tau proteinlerinin birikimi, hastalığın patolojik tanımının temel taşlarıdır (Hardy ve Selkoo, 2002). Genetik olarak, ApoE4 alelinin varlığı, Alzheimer hastalığı riskini önemli ölçüde arttırmaktadır (Corder vd.,1993). Ayrıca, beyin iltihabı ve oksidatif stres, nöronal hasara ve ölüme yol açan süreçlerden biridir (Heneka vd., 2015).

Sosyal Faktörler

Alzheimer hastalığındaki sosyal faktörler bireysel yaşam tarzı ve çevresel etki ile ilgilidir.

Eğitim düzeyi, düşük sosyoekonomik durum ve sosyal izolasyon gibi faktörler hastalık gelişiminde önemli roller oynamaktadır (Fratiglioni vd., 2000). Alzheimer hastalığının başlangıcını geciktirebilecek koruyucu faktörler arasında fiziksel ve zihinsel aktivite seviyeleri, sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve sosyal etkileşimler dikkate alınmaktadır (Livingston vd., 2020).

Psikolojik faktörler

Psikolojik faktörlerin Alzheimer hastalığının gelişiminde önemli bir yeri vardır. Kronik stres, depresyon ve anksiyete gibi hastalıklar hastalık olasılığını artırabilmektedir (Snyder vd., 2015). Ayrıca, düşük özyönetim ve umutsuzluk bilişsel düşüşü hızlandıran psikolojik faktörlerden biridir (Wilson vd., 2007). Sağlıklı psikolojik durumların korunması, hastalığın ilerlemesini yavaşlatmak için önemlidir.

Alzheimer Hastalığının Epidemiyolojisi

Alzheimer hastalığı yaşlılarda en yaygın nörodejeneratif hastalıktır (Selecler, 2009). Bu hastalığın prevalansı, yaşlı yetişkinlerde artış ile artar. Alzheimer hastalığı için risk faktörleri arasında yaş, genetik yatkınlık, kardiyovasküler hastalık, diyabet, tütün tüketimi, kronik alkolizm, yüksek doymuş yağ emme, apoE-ε4-alel, hiperkopik, kasılma, dispresyon, kasılma; Alzheimer hastalığının erken teşhisi ve risk faktörlerinin tedavisi, hastalığın ilerlemesini yavaşlatmak ve yaşam kalitesini artırmak için önemlidir. Özellikle, kardiyovasküler risk faktörlerinin düzenlenmesi hem vasküler demans hem de Alzheimer hastalık riskinde etkilidir (Selecler, 2009). Ayrıca, hastalığın başlangıcını geciktirebilecek girişimler halk sağlığı için son derece önemlidir. Örneğin, klinik Alzheimer hastalığının gecikmiş gelişimi hastalığın prevalansını% 50 azaltabilir (Selecler, 2009). Alzheimer hastalığının önlenmesi ve tedavisi için geliştirilen stratejiler arasında risk faktörleri tedavisi, erken tanı ve uygun tedavi yaklaşımları bulunmaktadır. Bu stratejiler, hastanın bilişsel ve fiziksel işlevlerinin korunmasında ve komplikasyonları önlemede önemli bir rol oynamaktadır (Alıcı ve Aletkan, 2021).

330

Alzheimer Hastalığının Belirtileri

Alzheimer hastalığı genellikle yavaş ilerleyen ve zamanla kötüleşen bilişsel bir bozukluk olarak tanımlanır. Hastalığın ilk semptomları günlük aktivitelerde hafıza kaybı ve zorluklardır (Brookmeyer vd., 2007). Özellikle, son olayları hatırlamanın zorluğu en önemli semptomlardan biridir. Hastalar her zaman kendi unutkanlıkları nedeniyle sık sık tekrar tekrar kaybeden aynı soruları sorarlar (Alzheimer Association, 2021). Bilişsel ve fonksiyonel bozulma, orta düzey Alzheimer hastalığında daha belirgindir. İnsanların talimat bulmak veya karmaşık görevleri planlamak ve yürütmek zor olabilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). Dil becerileri de etkilenmektedir. Dil, dil ve yazma sorunları bulmada zorluğa yol açabilir (Alzheimer Derneği, 2021). Alzheimer hastalığının ileri aşamalarında, hastalar günlük yaşamlarında günlük aktivitelere tamamen bağımlı hale gelmektedir. Yiyecek, çekicilik, banyo ve daha fazlası gibi temel ihtiyaçları karşılamak zordur. Gelişmiş aşamaların belirtileri arasında ciddi hafıza kaybı, çevreye kayıtsızlık, uyku düzenlerinin bozulması ve motor becerileri (Alzheimer Association, 2021) bulunmaktadır. Ayrıca, kişilik ve davranıştaki değişiklikler yaygındır. Depresyon, anksiyete, huzursuzluk, halüsinasyonlar ve sanrılar gibi zihinsel semptomlar ortaya çıkabilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). Alzheimer hastalığının bu belirtileri hastaların yaşam kalitesini önemli ölçüde azaltır ve hemşirelik personeli üzerinde önemli bir yük oluşturmaktadır. Bu nedenle, hastalığın erken teşhisi ve uygun bakım stratejilerinin kullanılması son derece önemlidir (Brookmeyer vd., 2007).

Alzheimer Kuramsal Temelleri

Psikanalitik yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, bilinçdışı süreçlerin insan davranışı üzerindeki etkilerini inceleyen Sigmund Freud tarafından geliştirilen bir teoridir. Freud'a göre, Alzheimer hastalığı gibi nörodejeneratif hastalıklar, bilinçdışı çatışmalar ve bastırılmış duyguların bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Bu yaklaşım, hastalığın kökeni nedeniyle yatan psikolojik faktörleri anlamaya çalışmaktadır (Önözü Mererkaya, 2023).

Davranışsal yaklaşım

Davranışsal yaklaşımlar, insan davranışının çevresel uyaranlara tepkisi ile şekillendiğini iddia eden teoridir. Bu yaklaşım, Alzheimer hastalığının semptomlarını ve ilerlemesini anlamak için hasta davranışını gözlemlemeye odaklanmaktadır. Davranış terapisi, hastaların günlük yaşamda faaliyetleri sürdürmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (Durak, 2023).

Nesne İlişkisi Teorisi

Nesne ilişkileri teorisi, bireysel ilişkilerin psikolojik gelişimini ve sonraki çocukluk ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini inceleyen bir teoridir. Bu teoriye göre, Alzheimer hastalığı olan insanların erken ilişkileri ve bu ilişkilerin içselleştirilmesi hastalık ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bursa Psikiyatri, 2023).

DSM-I (1952)

DSM-I'de Alzheimer hastalığı, "Presenil Demans" olarak adlandırılmıştır. Bu sınıflandırma, hastalığın erken başlangıçlı demans olarak kabul edildiği bir dönemi yansıtır. Alzheimer hastalığı, yaşlılık demansından ayrı olarak ele alınmıştır (American Psychiatric Association, 1952).

DSM-II (1968)

DSM-II'de Alzheimer hastalığı, "Senil ve Presenil Demans" başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu dönemde, hastalığın hem erken hem de geç başlangıçlı formları tanınmıştır. Ancak, Alzheimer hastalığı hala demansın bir alt türü olarak kabul edilmiştir (American Psychiatric Association, 1968).

DSM-III (1980)

DSM-III, Alzheimer hastalığının tanımlanmasında önemli bir değişiklik getirmiştir. Bu sürümde, Alzheimer hastalığı "Primer Dejeneratif Demans" olarak adlandırılmış ve daha ayrıntılı tanı kriterleri sunulmuştur. Hastalığın klinik belirtileri ve progresyonu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (American Psychiatric Association, 1980).

DSM-IV (1994)

DSM-IV'te Alzheimer hastalığı, "Alzheimer Tipi Demans" olarak sınıflandırılmıştır. Bu sürümde, hastalığın tanı kriterleri daha da ayrıntılı hale getirilmiş ve hastalığın farklı evreleri tanımlanmıştır. Ayrıca, hastalığın diğer demans türlerinden ayırt edilmesi için daha fazla kriter eklenmiştir (American Psychiatric Association, 1994).

DSM-5 (2013)

DSM-5'te Alzheimer hastalığı, "Major ve Minor Nörokognitif Bozukluklar" başlığı altında sınıflandırılmıştır. Alzheimer hastalığı, major nörokognitif bozuklukların bir alt türü olarak ele alınmıştır. Bu sürümde, hastalığın tanı kriterleri daha da genişletilmiş ve hastalığın farklı kognitif alanlardaki etkileri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Alzheimer Hastalığının Tedavisi

Alzheimer hastalığı, günümüzde kesin bir tedavisi olmayan, ilerleyici bir nörolojik hastalıktır. Ancak, hastalığın semptomlarını hafifletmek ve ilerlemesini yavaşlatmak amacıyla çeşitli

tedavi yöntemleri uygulanmaktadır. Bu tedaviler, farmakolojik ve farmakolojik olmayan yaklaşımları içermektedir.

Farmakolojik Tedavi

Kolinerjik İlaçlar

Alzheimer hastalarında, beyindeki asetilkolin seviyesinin azalması bilişsel işlevlerin bozulmasına yol açar. Kolinesteraz inhibitörleri (donepezil, rivastigmin, galantamin) bu enzimi bloke ederek asetilkolin seviyesini artırır ve semptomların hafifletilmesine yardımcı olur.

NMDA Reseptör Antagonistleri

Memantin, glutamatın aşırı aktivitesini düzenleyerek sinir hücrelerini korur ve hastalığın ilerlemesini yavaşlatabilir.

Semptomatik İlaçlar

Depresyon, anksiyete, uyku bozuklukları gibi eşlik eden semptomların tedavisi için antidepresanlar ve anksiyolitikler kullanılabilir.

Farmakolojik Olmayan Tedavi

1. **Bilişsel Rehabilitasyon:**Hafıza, dikkat ve problem çözme becerilerini geliştirmek için bireysel veya grup terapileri uygulanır.
2. **Müzik Terapisi:**Müzik terapisi, Alzheimer hastalarının duygusal durumlarını iyileştirmek, streslerini azaltmak ve sosyal etkileşimlerini artırmak için etkili bir yöntemdir. Araştırmalar, müziğin beyindeki duygusal ve bilişsel merkezleri uyarak olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.
3. **Fiziksel Aktivite:**Düzenli egzersiz, beyin sağlığını destekler ve hastaların genel yaşam kalitesini artırır.
4. **Beslenme ve Diyet:**Omega-3 yağ asitleri, antioksidanlar ve vitaminler açısından zengin bir diyet, beyin sağlığını destekleyebilir.

332

Deneyisel Tedaviler

- **İmmünoterapi:** Beta-amiloid plaklarının temizlenmesine yönelik aşı ve antikor tedavileri üzerinde çalışmalar devam etmektedir.
- **Gen Tedavisi:** Genetik faktörlerin etkisini azaltmaya yönelik araştırmalar sürmektedir.
- **Kök Hücre Tedavisi:** Hasarlı beyin hücrelerini onarmayı hedefleyen deneyel bir yaklaşımdır.

Müzik Terapisi ve Alzheimer

Müzik terapisi, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel sağlık üzerindeki olumlu etkileri ile bilinen yapılandırılmış bir terapötik yaklaşımdır. Alzheimer hastalarının sağlanmasında özellikle etkili olduğu gösterilmiştir (Dileo, 2007). Müzik terapisi, bireyleri bu düşünce ve duygularla savaşmak yerine olumsuz düşünceleri ve duyguları kabul etmeye ve onlarla barış içinde yaşamaya teşvik eder (Karaca vd., 2020). Bu terapi, bireylerin değerlerine göre hareket etmelerini ve hayatı daha akıllı hale getirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Harris, 2006). Müzik terapisine dayanan teori, bireylerin ikna edici durumları kucaklamaları ve psikolojik esnekliğe yönelik duygusal deneyimleri artırmalarıdır (Karakuş ve Akbay, 2020). Bu terapi, bireyin olumsuz düşüncelerini ve duygularını değiştirmeye çalışmak yerine, bu düşünce ve duyguların işleyişini değiştirmeye odaklanmaktadır (Hayes vd., 2004). Müzik Terapisi, bireylere şefkat ve inceleme yapmadan onlarla iletişime geçmelerini tavsiye etmektedir.

Müzik Terapisinin beş temel bileşeni şunlardır:

1. **Kabul:** Bireylerin acılarını ve sıkıntılarını kabul etmelerini teşvik eder (Karakuş ve Akbay, 2020).
2. **Zihinsel Farkındalık:** Bireylerin içsel deneyimlerine, düşüncelerine, duygularına ve fiziksel hislerine dikkat etmelerini sağlar (Aslan ve Türk, 2022).
3. **Değerler:** Bireylerin hayatta en önemli buldukları şeylere odaklanmalarını teşvik eder (Karakuş ve Akbay, 2020).
4. **Bağlamda Bakış Açısı:** Bireylerin hayatlarına geniş bir perspektiften bakmalarını sağlar (Ulubay ve Güven, 2022).
5. **Kararlılık:** Bireylerin değer temelli hedeflerine ulaşmak için harekete geçmelerini teşvik eder (Harris, 2006).

Müzik Terapisinin Tanımı ve Önemi

Müzik

Terapisi

Müzik terapisi, bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla müzik ve onun unsurlarını (melodi, ritim, armoni vb.) sistematik bir şekilde kullanan bilimsel bir müdahale yöntemidir. Bu terapi, bireyin yaşam kalitesini artırmayı, stresini azaltmayı, duygusal ifade yeteneğini geliştirmeyi ve zihinsel/bedensel iyileşmeyi sağlamayı hedefler. Eğitimli bir müzik terapisti tarafından yürütülen bu yaklaşım, bireysel veya grup ortamında gerçekleştirilebilir.

Müzik Terapisinin Önemi

1. Nörolojik Müzik, beynin farklı bölgelerini uyararak nörolojik işlevleri destekler. Alzheimer gibi nörodejeneratif hastalıklarda müzik terapisi, hafıza fonksiyonlarını korumaya ve bilişsel gerilemeyi yavaşlatmaya yardımcı olabilir. 2. Psikolojik Müzik terapisi, bireyin duygusal durumunu düzenlemesine destek olur. Stres, anksiyete ve depresyon gibi durumların yönetiminde etkili bir yöntemdir. Müzik, duygusal ifade aracı olarak kullanıldığında bireylerin rahatlama ve öz-farkındalık geliştirmesine olanak sağlar. 3. Sosyal Grup müzik terapisi, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, sosyal izolasyonu azaltarak toplumsal aidiyet hissini artırır. 4. Fiziksel Müzik terapisi, motor becerilerin gelişiminde ve ağrının yönetiminde etkili bir yöntemdir. Ayrıca, kas gevşemesine ve genel fiziksel rahatlamaya katkı sağlar. 5. Duygusal Müzik, bireylerin bastırılmış duygularını ifade etmeleri için bir yol sunar. Özellikle travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve diğer travmatik deneyimlerde duygusal iyileşmeyi destekler.	Faydalar: Etkiler: Etkileşim: Yararlar: İyileşme:

Müzik Terapisinin Tarihçesi ve Gelişimi

Müzik terapisi, 20. yüzyılın başından beri kullanılan bir tedavidir (Dileo, 2007). II 1940'larda. II. Dünya Savaşı emektar rehabilitasyonunda modern bir tedavi olarak bilinmektedir. Müzik

terapisi çeşitli terapötik yaklaşımların bir parçası olarak geliştirilmiştir ve uygulanmıştır (Harris, 2006). Bu terapi, bireyleri olumsuz düşünceleri ve duyguları kabul etmeye ve değerlerine göre hareket etmeye teşvik etmektedir. 1940 ve 1950'ler: Müzik Terapisinin Doğumu Müzik Terapisinin Temelleri, ii. II. Dünya Savaşı sırasında gazilerin tedavisine atıldı. Bu süre zarfında, müziğin psikolojik ve fiziksel iyileşme üzerindeki olumlu etkileri tanındı ve tedavinin temel ilkeleri geliştirildi (Dileo, 2007). 1950'lerde, daha fazla teorik temel ve müzik terapisi uygulama yöntemleri geliştirildi ve klinik uygulamada tedavi kullanıldı. 1980'ler ve 1990'lar: Müzik Terapisinin Yayılması Uzatma 1980'lerde, müzik terapisinin etkinliği üzerine yapılan araştırmalar arttı ve çeşitli psikolojik bozuklukların tedavisinde tedavi daha yaygın hale geliyordu. Bu süre zarfında, müzik terapisinin depresyon, anksiyete bozuklukları, Alzheimer hastalığı ve kronik ağrı gibi çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini olumlu sonuçlar elde ederek inceledik (Harris, 2006). Bugün: Müzik Terapisi Geliştirme ve Uygulamalar Bugün, müzik terapisi uygulamasının kapsamı genişletilir ve tedaviler çeşitli klinik ve klinik olmayan ortamlarda kullanılır. Müzik terapisi, bireyin psikolojik esnekliğini artırarak hayatınızı daha akıllı ve daha değerli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Karakuş ve Akbay, 2020). Müzik terapisi, kabul, bilinç, değerler ve kararlılığın temel unsurları, bireylerin ikna edici duygular ve düşüncelerle başa çıkmalarına yardımcı olur (Ulubay ve Gesi, 2022). Müzik terapisindeki gelecekteki gelişmeler, tedavinin etkinliğini artırmak ve daha geniş bir kitleye ulaşmak için araştırmalarla şekillendirilmektedir. Müzik terapisinin, bireyin psikolojik esnekliğini artırarak hayatınızı daha akıllı ve daha değerli hale getirmeyi amaçlayan bir tedavi olarak önemlidir.

Müzik Terapisi ve Alzheimer Tedavisi

Müzik terapisi, Alzheimer hastalığını tedavi etmek için etkili bir yöntem olarak kullanılır. Bu terapi bilişsel işlevi destekler ve Alzheimer hastalarında yaşam kalitesini geliştirir (Dileo, 2007). Müzik terapisi, bireyleri bu düşünce ve davranışları kabul etmeye ve takıntıları ve kısıtlamaları kontrol etmek yerine değerlere göre hareket etmeye teşvik eder (Hayes vd, 1999). Müzik terapisi, insanların psikolojik esnekliğini artırarak Alzheimer hastalığı belirtilerini azaltmayı amaçlamaktadır (Harris, 2006).

Müzik Terapisinin Alzheimer Tedavisindeki Etkisi

Müzik Terapisi, Alzheimer tedavisinde üç temel müdahale yaklaşımını kullanır:

1. **Olumsuz Duyguları Kabullenme:** Bireylerin olumsuz düşünce ve duygularını kabul etmelerini teşvik eder. Bu, Alzheimer'ın yarattığı kaygıyı azaltır (Karaca vd., 2020).
2. **Farkındalığı Yükseltme:** Bireylerin içsel deneyimlerine, düşüncelerine, duygularına ve fiziksel hislerine dikkat etmelerini sağlar. Bu, bireylerin Alzheimer'ı daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Aslan ve Türk, 2022).
3. **Değerleri Belirginleştirme:** Bireylerin hayatta en önemli buldukları şeylere odaklanmalarını teşvik eder. Bu, bireylerin değerlerine uygun şekilde hareket etmelerini sağlar ve Alzheimer semptomlarını azaltır (Karakuş ve Akbay, 2020).

Araştırmanın amacı

Alzheimer hastalığının tedavisinde müzik terapisinin etkinliğini araştırmanın amacı, Alzheimer hastalığının semptomlarını hafifletmek ve insanların yaşam kalitesini iyileştirmek için en uygun tedavileri geliştirmek için etkili tedavileri belirlemektir. Bu çalışmaların amacı, Alzheimer hastalığının tedavisinde müzik terapisi kullanıcılarının nezaketini ve etkinliğini değerlendirmektir (Harris, 2006).

Sınırlılıklar

Müzik Terapisinin Alzheimer tedavisindeki etkinliğini araştıran çalışmaların bazı sınırlılıkları

bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

1. **Örneklem Büyüklüğü:** Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklükleri genellikle sınırlıdır ve genelleştirilebilir.
2. **Uzun Dönem Etkiler:** Müzik Terapisinin uzun dönem etkilerini değerlendiren çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, terapinin uzun vadeli etkinliği hakkında kesin sonuçlara varmak zordur.
3. **Kontrol Grupları:** Bazı çalışmalarda kontrol gruplarının eksikliği, sonuçların güvenilirliğini etkileyebilir (Ebrahimi vd., 2021).

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması ve ölçek kullanılmamıştır. Derleme çalışmaları, belirli bir konu üzerinde mevcut literatürün analizini ve değerlendirmesini içerir. Bu kapsamda, sistematik bir arama ve analiz süreci uygulanır. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri, çalışmanın metodolojik sağlamlığını artırır (Gough vd., 2017)

Literatür Araştırması

Araştırmada Google Akademik ve Google Scholar veri tabanlarından Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma ve derleme makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır. Başlık ve özet kısmında yeterli bilgi bulunmayan çalışmalarda, gerekli verilere tam metinden ulaşılmış ve bu doğrultuda değerlendirme yapılmıştır. Literatür taramasında yapılan anahtar kelimeler şunlardır: "Alzheimer Hastalığı, Müzik Terapisi". Bu yöntemle elde edilen veriler, Alzheimer ve Müzik Terapisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bulgular

Müzik terapisi, Alzheimer hastalığı olan hastalarda bilişsel işlevleri korumak ve geliştirmek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle, bireysel müzik terapisinin hastanın kısa süreli hafızası, dikkati ve oral ifadesi üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Gomez Galego ve Gomez Garcia (2017) tarafından yapılan bir araştırma, Alzheimer hastalığı olan hastalarda müzik terapisinin özellikle dil ve hafıza fonksiyonunda iyileştirdiğini bildirmektedir. Bu tür tedaviler, hastadan tanıdık müziğe maruz kalma sayesinde önceki anıları aktive eder ve bilişsel sistemi uyarır (Särkämöetal., 2014). Alzheimer hastalarıyla yaygın davranışsal ve psikolojik semptomlar (örneğin, ajitasyon, korku, depresyon) müzik terapisi ile önemli ölçüde azaltılabilmektedir. Raglio vd., (2015) Müzik terapisinin düzenli olarak uygulanması, hastalarda anksiyete ve anksiyete gibi semptomları azaltmaktadır. Benzer şekilde, Cooke ve ark. (2010) haftada iki kez kullanılan grup müzik terapisi seanslarının depresif belirtilerin ve korkunun şiddetini azalttığını bildirmiştir. Müzik terapisi, Alzheimer hastalığı hastalarının duygusal durumu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, sosyal etkileşimleri arttırmaktadır. Müzik, stres hormonlarını azaltarak ve oksitosinin salımını heyecan verici olumlu duygularla teşvik ederek sosyal bağları güçlendirmektedir (Cuddy vd., 2012). Bu tür müdahaleler hasta yalnızlığını azaltabilir ve hastalar ve bakıcılar arasında sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Ridder vd., 2013). Müzik, geçmişle bağlantı kurmak için güçlü bir araçtır ve Alzheimer hastalarının anısına katkıda bulunmaktadır. Janata (2009) araştırması, müziğin, özellikle gençlerin, gençlerin anılarını teşvik edebileceğini ve insanların öznel öz farkındalığı sürdürmelerine yardımcı olabileceğini bulmuştur. Hastaların müzik konserleri sırasında önceki deneyimler hakkında konuşmaları, otobiyografik anıları uyararak kimlik duygusunu geliştirmektedir (El Haj vd., 2015). Bazı müzik terapisi uygulamaları, Alzheimer hastalığı hastalarında motor koordinasyonu ve günlük aktiviteler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Ritmik

müzikle mobil aktiviteler (örneğin dans, yürüyüş) hastanın fiziksel aktivitesini artırır ve atletik yeteneği desteklemektedir (Bernatzky vd., 2011). Ayrıca, kalbin ritmini düzenleyerek müziğin rahatlatıcı etkisi genel bir fizyolojik dengeye katkıda bulunmaktadır. Müzik, Alzheimer hastalığında bilişsel işlevi sürdürmeye yardımcı olan beynin birçok alanını aynı anda aktive eden çekici bir özelliktir. Särkämöetal. (2008) müziğin limbik sistem, prefrontal korteks ve hipokampus üzerinde uyarıcı etkileri olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca, müzik dinlemek, dopamin ve serotonin gibi nörotransmitterlerin salınımını artırarak ruh halini dengelemeye ve stres seviyelerini azaltmaya yardımcı olmaktadır (Menon ve Levitin, 2005).

Tartışma

Alzheimer hastalığı, bireyin bilişsel yeteneklerini kaybetmesine yol açan zorlu bir süreçtir. Bu hastalığın tedavisinde müzik terapisinin etkili olduğuna inanıyorum. Müzik, insan ruhunun evrensel bir dilidir ve anılarla bağlantı kurarak Alzheimer hastalarının yaşam kalitesini artırabileceği düşüncesi güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Benim yorumuma göre, müzik terapisi sadece semptomları hafifletmekle kalmaz, aynı zamanda hasta-bakıcı ilişkisini güçlendirerek psikolojik destek sağlar. Müzik terapisi, hastaların duygusal streslerini azaltabilir ve onları daha huzurlu bir duruma yönlendirebilir.

Bu görüş, çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Smith ve arkadaşlarının (2020) çalışması, müzik terapisinin Alzheimer hastalarında bilişsel fonksiyonların korunmasına yardımcı olduğunu ve hafıza testlerinde anlamlı iyileşmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, müzik terapisinin beyin fonksiyonlarını uyarma yeteneğinin bir kanıtıdır. Ayrıca, Kim ve diğerlerinin (2021) gerçekleştirdiği araştırmada, müzik terapisine katılan hastaların sosyal etkileşimlerinin arttığı ve izolasyonun azaldığı rapor edilmiştir. Bu, müzik terapisinin sosyal bağları güçlendirme potansiyelini gösterir.

Son olarak, Yamada ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada, müzik terapisi seanslarının depresyon ve anksiyete semptomlarını anlamlı bir şekilde azalttığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, müzik terapisinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda psikolojik iyileştirme sunabileceğini kanıtlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Alzheimer hastalığı, bireylerin bilişsel, davranışsal ve duygusal işlevlerini aşamalı olarak kaybetmelerine neden olan ciddi bir nörolojik rahatsızlıktır. Modern tedavi yöntemleri, hastalığın seyrini tamamen durduramasa da semptomların yönetilmesinde ve hastaların yaşam kalitesinin artırılmasında etkili olmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, müzik terapisi umut verici bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, müzik terapisinin Alzheimer hastalarında sadece davranışsal ve psikolojik semptomların azaltılmasında değil, aynı zamanda bilişsel işlevlerin korunmasında da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Smith ve arkadaşlarının (2020) çalışması, müzik terapisinin hafıza ve dikkat üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca, Yamada ve diğerlerinin (2019) bulguları, müzik terapisinin anksiyete ve depresyon gibi semptomları azalttığını ortaya koymuştur.

Müzik terapisi, hastalara nostaljik bir deneyim sunarak anılarını yeniden hatırlamalarını ve bu süreçte pozitif duygular yaşamalarını sağlar. Bu terapinin, özellikle grup seansları aracılığıyla sosyal etkileşimleri artırdığı ve bireylerin izolasyon duygusunu azalttığı da belgelenmiştir (Kim et al., 2021). Ayrıca, müzik terapisi sadece hastalar için değil, bakım verenler için de psikolojik bir rahatlama sunar; bu durum, hasta-bakıcı ilişkisini olumlu yönde etkileyebilir.

Öneriler

Klinik Uygulamaların Yaygınlaştırılması: Alzheimer hastalarının tedavisinde müzik terapisinin daha yaygın bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır. Bu uygulamaların standart

protokollerle desteklenmesi, terapilerin etkinliğini artırabilir.

Hastalığa Özgü Müfredatların Oluşturulması: Alzheimer hastalarına özel müzik terapisi programları geliştirilmelidir. Örneğin, bireyin geçmişine ve tercihlerine uygun müzik seçimi, terapinin etkisini artırabilir.

Bakım Verenlere Eğitim: Müzik terapisi yöntemleri, bakım verenlere öğretilerek günlük bakım süreçlerinde kullanılabilir hale getirilmelidir. Bu sayede bakım verenler, hastalarının duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilir.

Araştırmaların Teşvik Edilmesi: Müzik terapisinin Alzheimer hastalığı üzerindeki uzun vadeli etkilerini anlamak için daha fazla bilimsel çalışma yapılmalıdır. Ayrıca, farklı kültürlerde ve topluluklarda müzik terapisinin etkinliği incelenmelidir.

Toplumsal Farkındalığın Artırılması: Müzik terapisi hakkında farkındalık yaratmak için toplum genelinde bilgilendirici kampanyalar düzenlenmelidir. Bu sayede, tedavi yönteminin kabulü ve uygulanması kolaylaşabilir.

Kaynakça

- Alzheimer's Association. (2020). *Alzheimer's disease facts and figures*. Alzheimer's & Dementia, 16(3), 391-460. <https://doi.org/10.1002/alz.12068>
- Cummings, J., Lee, G., Ritter, A., & Zhong, K. (2019). *Alzheimer's disease drug development pipeline: 2019*. Alzheimer's & Dementia: Translational Research & Clinical Interventions, 5, 272-293. <https://doi.org/10.1016/j.trci.2019.05.008>
- Dubois, B., Feldman, H. H., Jacova, C., Hampel, H., Molinuevo, J. L., Blennow, K., ... & Cummings, J. L. (2014). *Advancing research diagnostic criteria for Alzheimer's disease: the IWG-2 criteria*. The Lancet Neurology, 13(6), 614-629. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(14\)70090-0](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(14)70090-0)
- Goedert, M. (2015). *Alzheimer's and Parkinson's diseases: The prion concept in relation to assembled A β , tau, and α -synuclein*. Science, 349(6248), 1255555. <https://doi.org/10.1126/science.1255555>
- Hyman, B. T., Phelps, C. H., Beach, T. G., Bigio, E. H., Cairns, N. J., Carrillo, M. C., ... & Montine, T. J. (2012). *National Institute on Aging-Alzheimer's Association guidelines for the neuropathologic assessment of Alzheimer's disease*. Alzheimer's & Dementia, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2011.10.007>
- McKhann, G. M., Knopman, D. S., Chertkow, H., Hyman, B. T., Jack, C. R., Kawas, C. H., ... & Phelps, C. H. (2011). *The diagnosis of dementia due to Alzheimer's disease: Recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease*. Alzheimer's & Dementia, 7(3), 263-269. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2011.03.005>
- Prince, M., Comas-Herrera, A., Knapp, M., Guerchet, M., & Karagiannidou, M. (2016). *World Alzheimer Report 2016: Improving healthcare for people living with dementia. Coverage, quality and costs now and in the future*. Alzheimer's Disease International (ADI). <https://www.alzint.org/u/WorldAlzheimerReport2016.pdf>
- Qaseem, A., Snow, V., Cross, J. T., Forciea, M. A., Hopkins, R., Shekelle, P., & Owens, D. K. (2008). *Current pharmacologic treatment of dementia: A clinical practice guideline from the American College of Physicians and the American Academy of Family Physicians*. Annals of

- Internal Medicine, 148(5), 370-378. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-148-5-200803040-00009>
- Selkoe, D. J., & Hardy, J. (2016). *The amyloid hypothesis of Alzheimer's disease at 25 years*. EMBO Molecular Medicine, 8(6), 595-608. <https://doi.org/10.15252/emmm.201606210>
- Winblad, B., Amouyel, P., Andrieu, S., Ballard, C., Brayne, C., Brodaty, H., ... & Kivipelto, M. (2016). *Defeating Alzheimer's disease and other dementias: a priority for European science and society*. The Lancet Neurology, 15(5), 455-532. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(16\)00062-4](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(16)00062-4)
- World Health Organization. (2019). *Risk reduction of cognitive decline and dementia: WHO guidelines*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550543>
- Corder, E. H., Saunders, A. M., Strittmatter, W. J., Schmechel, D. E., Gaskell, P. C., Small, G. W., ... & Roses, A. D. (1993). *Gene dose of apolipoprotein E type 4 allele and the risk of Alzheimer's disease in late onset families*. Science, 261(5123), 921-923. <https://doi.org/10.1126/science.8346443>
- Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S., & Winblad, B. (2004). *An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia*. The Lancet Neurology, 3(6), 343-353. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(04\)00767-7](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(04)00767-7)
- Hardy, J., & Selkoe, D. J. (2002). **The amyloid hypothesis of Alzheimer's disease*Alıcılar, H. E., & Çalışkan, D. (2021). Alzheimer Hastalığı ve Korunma Stratejileri. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 30(2), 107-115. <https://doi.org/10.17942/sted.888837>
- Selekler, K. (2009). Alzheimer Hastalığı'nın Epidemiyolojisi, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörleri. Türkiye Klinikleri Nöroloji - Özel Konular, 2(1), 10-13. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-alzheimer-hastaliginin-epidemiyolojisi-risk-faktorleri-ve-koruyucu-faktorleri-53626.html>
- Alzheimer's Association. (2021). Alzheimer's Disease Facts and Figures. Alzheimer's & Dementia, 17(3), 327-406. <https://doi.org/10.1002/alz.12328>
- Brookmeyer, R., Johnson, E., Ziegler-Graham, K., & Arrighi, H. M. (2007). Forecasting the global burden of Alzheimer's disease. Alzheimer's & Dementia, 3(3), 186-191. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2007.04.381>
- World Health Organization. (2019). Risk reduction of cognitive decline and dementia: WHO guidelines. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550543>
- İnözü Mermerkaya, M. (2023). Psikanalitik Yaklaşım. TÜBİTAK Ansiklopediler. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/psikanalitik_yaklasim
- Durak, E. Ş. (2023). Davranışçı Yaklaşım. TÜBİTAK Ansiklopediler. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/davranisci_yaklasim
- Bursa Psikiyatri. (2023). Nesne (Object) İlişkileri Kuramı. <http://www.bursapsikiyatri.com/makale.php?id=601>
- American Psychiatric Association. (1952). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (1st ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1968). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2nd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Brotons, M., & Koger, S. M. (2000). The impact of music therapy on language functioning in dementia. *Journal of Music Therapy*, 37, 183-195.
- Chang, Y. S., Chu, H., Yang, C. Y., Tsai, J. C., Chung, M. H., & Liao, Y. M. et al. (2015). The efficacy of music therapy for people with dementia: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 3425-3440.
- Clair, A. A. (2016). Music therapy for people who have Alzheimer's. In J. Edwards (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Therapy* (pp. 384-404). Oxford University Press.
- Guetin, S., Portet, F., Picot, M. C., Pommié, C., Messaoudi, M., & Djabelkir, L. et al. (2009). Effect of music therapy on anxiety and depression in patients with Alzheimer's type dementia: randomised, controlled study. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 28, 36-46.
- Yıldırım, M. (2021). Müzikle Tedavi: Tarihi, Gelişimi
- Aslan, A., & Türk, Z. (2022). **Zihinsel farkındalık ve müzik terapisi: Yeni yaklaşımlar.** *Psikoloji ve Terapi Dergisi*, 12(3), 245-260.
- Dileo, C. (2007). **Music therapy and Alzheimer's disease: Clinical practices and effects.** *Journal of Music Therapy*, 44(4), 325-343.
- Ebrahimi, A., Gök, K., Karaaziz, M., & Toprak, S. (2021). **Kontrol gruplarının eksikliği: Psikoterapi araştırmalarında metodolojik sınırlılıklar.** *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 112-130.
- Harris, R. (2006). **Act Made Simple: An Easy-to-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy.** New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). **Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change.** Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, K. G. (2004). **ACT and the psychological flexibility model: Processes and applications.** *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
- Karaca, S., Oktay, M., Koçak, F., & Erden, E. (2020). **Acceptance and Commitment Therapy: A review of the literature.** *Behavioral Science Research Journal*, 8(1), 87-102.
- Karakuş, A., & Akbay, D. (2020). **Psychological flexibility and acceptance: Applications in therapy.** *Clinical Psychology Review*, 15(2), 301-318.
- Toprak, S., & Karaaziz, M. (2023). **Psychological flexibility in therapy: Long-term effects and future research directions.** *Journal of Therapy Studies*, 9(1), 193-210.
- Ulubay, Z., & Güven, C. (2022). **Perspective in therapy: Expanding the view through acceptance.** *Therapy and Practice Journal*, 11(2), 67-82.
- Kim, H., Park, M., & Lee, S. (2021). The role of music therapy in enhancing social interaction in Alzheimer's patients. *Journal of Music Therapy*, 58(3), 251-267.

Article Arrival Date**05.05.2025****Article Published Date****20.06.2025****GELENEKSEL MÜZİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIRMALI PROGRAM ANALİZİ****COMPARATIVE PROGRAM ANALYSIS IN TRADITIONAL MUSIC TEACHING****Cansu USLU**

Öğrenci, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi,

0009-0006-5040-323X**Özet**

Bu araştırmada, Bulgaristan, İngiltere, Hollanda, Çin ve Türkiye’de bulunan geleneksel anlamda müzik eğitimi veren bazı üniversitelerin öğretim programları karşılaştırılarak değerlendirilmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, farklı ülkelerdeki müzik eğitimi programlarını karşılaştırarak, alandaki iyi uygulamaları ortaya koymak ve bu uygulamaların gelişmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yapılan bu araştırmanın, müzik alanında çalışmakta olan müzik eğitimcileri, akademisyenler ve araştırmacılar için kaynak niteliğinde olması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları; genel yapıları, içeriği, akademik personel sayısı ve öğrenme-öğretme süreci bakımından analiz edilerek incelenmiştir. Elde edilen veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş olup eğitim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırmaya konu olan ülkelerdeki müzik eğitim programları, kendi kültürel miraslarına uygun ders içerikleri, akademik personel profilleri ve eğitim süreleri ile öne çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; genel yapıları ve içerikleri incelendiğinde geleneksel müzik öğretim programlarının sanatçı ve müzik eğitmeni yetiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Müzik teorisi ve performans dayalı uygulamaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Kültürel çalışmaların ve enstrüman eğitimlerinin de öğretim programlarının genelinde yer aldığı tespit edilmiştir. Azınlık olarak da müzik teknolojilerine ve etnomüzikolojiye yer verildiği görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci incelendiğinde ise müzik öğretim programının İngiltere hariç diğer ülkelerde aynı sürede tamamlanması gerektiği görülmüştür. Kredilerin Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) ile uyumlu olduğu tespit edilmiş olup yalnızca Çin’de kredi sisteminde yıllık kredi bazlı değerlendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitim kadroları incelendiğinde ise, akademik personelin en fazla Çin Müzik Konservatuar’ında bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya konu olan okulların akademik personeli incelendiğinde, alanında uzman müzik eğitimcilerinin, akademisyenlerin, ulusal veya uluslararası tanınmış müzisyenlerin olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim süreçleri bakımından çeşitli öneriler sunulmuştur.

340

Anahtar kelimeler: Geleneksel müzik eğitimi, Konservatuar, Program Analizi, Öğretim Programı**Abstract**

In this study, it is aimed to compare, evaluate and analyze the curricula of some universities in

Bulgaria, England, the Netherlands, China and Turkey that provide music education in the traditional sense. By comparing music education programs in different countries, it aims to reveal good practices in the field and to contribute to the development and dissemination of these practices. In addition, it is aimed to be a resource for music educators, academicians and researchers working in this field. For this purpose, curricula were analyzed in terms of their general structure, content, academic staff and learning-teaching process. The data obtained were obtained through document analysis and the similarities and differences between the curricula were revealed. Music education programs in the countries subject to the research stand out with their course contents, academic staff profiles and education periods suitable for their cultural heritage. According to the findings obtained from the research; when their general structures and contents are examined, it is seen that traditional music education programs are aimed at training artists and music educators. It was determined that music theory and performance-based practices are in the majority. Cultural studies and instrument training are also included in the curricula. It was also seen that music technology and ethnomusicology were included as a minority. When the learning-teaching process was examined, it was seen that the music curriculum should be completed in the same period in all countries except England. The credits were found to be compatible with the European Credit Transfer System (ECTS), and it was found that only in China, annual credit-based evaluation was made in the credit system. When the academic staff was analyzed, it was found that the highest number of academic staff was found in the Chinese Conservatory of Music. When the academic staff of the schools subject to the research were examined, it was seen that there were expert music educators, academicians, nationally or internationally recognized musicians.

Keywords:: Traditional music education, Conservatory, Program Analysis, Curriculum

1. GİRİŞ

341

Müzik, insan kültürünün temel bir parçasıdır ve tarih boyunca insanların duygularını ifade etmek, toplumsal bağları güçlendirmek ve kimliklerini şekillendirmek için kullanılmıştır. Müziğin sadece melodi ve ritimlerden ibaret olmadığını aynı zamanda bir toplum kültürünün ruhunu, değerlerini, inançlarını, tarihini ve toplumsal yapılarını yansıtan bir ifade biçimi olduğunu söylemek mümkündür.

Müzik, bir toplumun kültürel değişimini ve çeşitliliğini en net şekilde yansıtan, içinde duygu, düşünce, ses, estetik ve kültür unsurlarını bir araya getiren araçlardan birisidir (Özdek, 2012). Her toplumun kendine özgü müzikal mirası vardır. Örneğin, belirli bir etnik müzik tarzı, o toplumun tarihsel deneyimlerini, kahramanlarını ve efsanelerini anlatan şarkılar içerebilir. Bu şarkılar hatırlanarak, tekrarlanarak nesilden nesile aktarılabilir. Bu yönüyle müzik, kültürel kimliğin bir parçasıdır ve kültürel belleği aktarmanın etkili bir yoludur (Akın, 2018).

Türkiye'nin kültürel zenginliğe ve tarihsel olarak önemli olaylara sahip bir ülke olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türk müziği farklı kültür ve medeniyetlerin etkisiyle şekillenmiş olup evrensel bir nitelik kazanmıştır. Müzikte evrensellik, diğer kültürlerin ve ulusal varlıkların katılımlarıyla mümkün olmaktadır (Aydın, 2008). Günümüzde Türk müziğinin bu evrensel niteliğini koruyup aynı zamanda Türk müziği mirasının korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla çeşitli kurumlarda müzik eğitimi verilmektedir. Bu kurumlarda planlanan öğretim programı ile öğrencilerin müzik alanında belirli bir eğitim düzeyine çıkması hedeflenmektedir.

Öğretim programı, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları içeren sistematik bir plandır. Eğitim kurumlarının, öğrenci yetiştirme amacını taşıyan tüm faaliyetleri (Varış, 1994, s.18, akt., Albuz ve Demirel, 2019). öğretim programı şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretim programı oluşturulurken öğrencilerin ilgileri, istek ve yetenekleri ile bireysel farklılıkları ve yönelmek istedikleri alanların özellikleri dikkate alınarak; okul ve program türlerine uygun ortak dersler, akademik destek dersleri, meslek ve dal dersleri, seçmeli dersler ve seçmeli meslek dersleri seçilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği). Müzik eğitimi veren kurumlarda da öğretim programı hazırlanırken benzer veya aynı konular dikkate alınmaktadır. Öğrenciler müzik alanında öğrenmeleri gereken temel eğitimin yanında ilgi, yetenek ve yönelimlerine göre seçmeli ve ortak akademik dersler almaktadır. Geleneksel müzik eğitimi bağlamında eğitim veren kurumların öğretim programları; akademik gelişimi, kültürel mirasın korunması ve aktarılmasını, performansa dayalı uygulama becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir (bkz. İTÜ Devlet Konservatuarı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Palet Türk Müziği İlkokulu).

Ülkemizde bulunan Türk müziği konservatuarları bu amaca hizmet eden kurumlar arasında bulunmakta ve ders içerikleri incelendiğinde; Türk müziği teorisi, solfej, kulak eğitimi, geleneksel çalgıların eğitimi, repertuar, Türk müziği ses icracılığı gibi konuların ön plana çıktığı gözlemlenmektedir (Kolukırk, 2014). Dünya genelinde geleneksel anlamda müzik eğitimi veren kurumların öğretim programları da incelendiğinde bazı yönlerden benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu programlar da, o ülkenin kültürel ve tarihsel bağlamına göre şekillenirken (Shand, 1997), aynı zamanda teknolojik ve pedagojik yeniliklere uyum sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde, evrensel olarak karşılaştırmalı müzik öğretim programı incelemelerinin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Rauduvaitė ve Yadian (2018), “Litvanya ve Çin'deki müzik öğretmeni yetiştirme programlarının analizi” adlı çalışmalarında; Litvanya ve Çin'deki müzik öğretmenliği lisans ve yüksek lisans eğitim programlarının bir analizini yaparak, her iki ülkedeki eğitim politikalarının felsefi yönlerini, hümanist fikirler ve ulusal bağlam tarafından önceden belirlenen benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma, iki ülkenin hedeflerinin, amaçlanan öğrenme çıktılarının, yapısının ve müfredatının, felsefi yönler, hümanist fikirler ve her iki ülkedeki eğitim politikalarının ulusal bağlamı tarafından önceden belirlenmiş benzerliklere ve farklılıklara sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Özgül (2021), “Müzik Dersi Öğretim Programının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada; 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı ile Avrupa Okulları Müzik Öğretim Programını benzerlik ve farklılık kapsamında incelenmek istemiştir. 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı Avrupa okulları müzik öğretim programı ile karşılaştırıldığında, öğrencilerde kültürel bilinçlenme olması amacıyla düzenlenen dinletiler yapıldığı, “çalgı çalma” ve “yabancı dillerde iletişim” becerilerine yer verilmediği görülmüştür. Araştırma neticesinde tespit edilen eksikliklerin giderilmesi adına öneriler sunulmuştur.

Otacıoğlu (2016) “Türkiye'de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar ile AB Üyesi Bir Ülke Olan Avusturya'da Müzik Öğretmeni Yetiştiren Sanat Üniversitelerinin Eğitim Programlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma, Türkiye'deki eğitim fakültelerinden gelen öğretmenlerin mevcut eğitimleri ile gelişmiş Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarının karşılaştırılmasının, mevcut sorunların çözümüne ışık tutacak sonuçlar ortaya koyacağı düşüncesiyle yapılmıştır. Nitelikli eğitimci yetişmesi için gerekli olan en iyi ve en kaliteli öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ve bu programa okul yıllarında başlamalarına yardımcı olacak bir referans olmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, iki ülkenin öğretim metodolojileri arasında kredi saatleri, ders süreleri ve ders içerikleri açısından farklılıklar tespit edilmiştir.

Demirel ve Karaelma (2022) “45. Kosova Ve Türkiye 6. Sınıf Müzik Öğretim Programlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında, Kosova'nın gelişmekte olan eğitim sistemindeki eksikliklerin

tespit edilmesi ve giderilmesi için karşılaştırmalı program analizleri yapılarak çözüm bulunması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Kosova ve Türkiye'deki 6. Sınıf müzik öğretim programı amaç ve kazanım yönüyle incelenmiştir. Araştırma neticesinde, iki ülkenin öğretim programında da farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bir ülkenin eğitim sisteminin incelenmesi, o ülkenin programında bulunmayan ancak ihtiyaç duyulan özelliklerin görülerek programların yürütülmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Erdoğan ve Gök, 2011). Bu sebeple öğretim programlarının incelenmesinin, programda yapılabilecek yenilikler, var olan sorunların çözümü, geliştirilebilecek konular bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Bulgaristan, Çin, Hollanda İngiltere ve Türkiye örneklerinde rastgele belirlenen geleneksel müzik eğitimi veren kurumlar özelinde karşılaştırmalı bir program analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmaya konu olan ülkelerin sosyo-ekonomik durumları, coğrafi konumları ve gelişmişlik düzeyleri, müzik eğitimine farklı bakış açıları sunabilmektedir. Türkiye'deki geleneksel müzik öğretim programını diğer ülkelerin müzik öğretim programlarıyla karşılaştırmak, farklı yaklaşımları anlamak ve değerlendirmek açısından da önemlidir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Öğretim Programı

Eğitim; bireyin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını hedefleyen bu bağlamda hayatın tamamını kapsayan bir süreçtir. Öğretim ise; belirli bir kazanımın, planlı ve programlanmış şekilde konunun uzmanları tarafından verilmesidir (Admin, 2017). Kazanımların belirlenmesi, öğrencilerin problemleri ve ihtiyaçları çerçevesinde şekillenmektedir. Programın uygulanışında farklı öğrenci grupları dikkate alınmaktadır. Etkili öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin bireysel katılımını arttırmayı amaçlamaktadır. Bu sürecin sistematik olması öğretim programlarıyla sağlanmaktadır. Öğretim programları, eğitim hedeflerine ulaşmak için planlı şekilde tasarlanmaktadır ve altı adımla tamamlanabilen bir yaklaşımdır: (1) sorunun belirlenmesi, (2) ihtiyaç değerlendirmesinin yapılması, (3) amaç ve hedeflerin oluşturulması, (4) programın geliştirilmesi, (5) programın uygulanması ve (6) katılımcıların değerlendirilmesi ve program (Wehrli, 2011).

1.1.2. Geleneksel Müzik Eğitimi

Müzik, insanlığın başından beri kullanılan bir ifade biçimidir. Dünyada var olan tüm müzik türleri, ortaya çıktığı milletlerin, toplumların, toplulukların gelenekleri, kültürel normları, inançları ve gereksinimleri üzerine kurulmuştur (Kayhan, 2015). Müzik sadece bir sanat formu olmanın ötesinde, aynı zamanda bir kültürel ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her toplumun kendine özgün müzikal mirası vardır. Her toplum kendi kültürü, tarihi ve geleneklerini ortaya koyan müzik eserleri üretmiştir (Pelikoğlu ve Özşen, 2015). Bu durum, geleneksel müzik kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Geleneksel müzik, kültürel mirasın aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu kültürel mirasın aktarılması ve geliştirilmesi için en etkili yolun Geleneksel Müzik Eğitimi ile mümkün olduğu söylenebilir. Demirel ve Terzioğlu (2023), yaptıkları çalışmada, Türk kültürünün en önemli öğelerinden birisi olan türkülerin, müzik eğitiminde kaynak olarak kullanılması hem müzik eğitimine yararlı olacak hem de kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasına olanak sağlayacaktır, ifadesinde bulunmuşlardır. Feng ve Zheleznyak (2023) çalışmasında, Uluslararası alanda müzik eğitiminde milli müziğin korunması ve geliştirilmesi ihtiyacının büyük önem taşıdığı görüşündedir. Geleneksel Müziğin korunmasının önemli olduğunu, bu durumun devlet desteği ve mesleki eğitimle sağlanabileceğini belirtmiştir. Geleneksel müzik eğitimi, toplumsal dayanışma, tarihsel bilinç ve estetik duyarlılığın gelişmesini sağlar. Eğitimde zenginlik yaratarak, bireylerin farklı bakış açılarına sahip olmalarına ve farklı kültürlerle karşı

hoşgörü ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olur.

2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesini “Çin, Hollanda, İngiltere, Bulgaristan ve Türkiye’de bulunan Geleneksel Müzik Eğitimi veren kurumların öğretim programları arasında farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen bu problem bağlamında şu alt hedeflere ulaşmak istenmiştir;

Alt Problemler

1. Programların ders süreleri ve içerikleri bakımından farklılıkları var mıdır?
2. Programların amaçları kapsamında farklılık var mıdır?
3. Eğitim veren kurumlarda akademik personel sayısı bakımından farklılık var mıdır?
4. Programların AKTS Kredisi bakımından farklılıkları var mıdır?

Amaç

Araştırma; Türkiye’de bulunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Konseratuvarı Müzik Bölümü öğretim programı, Çin Müzik Konservatuvarı Çin Enstrümanları Bölümü, Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski" Sanat Fakültesi Müzik Bölümü Müzik performansı, Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi Müzik Lisansı programı ve Newcastle Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sanat ve Kültür Fakültesi Müzik Bölümü öğretim programları, öğretim program süresi ve ders içeriği, akademik personel sayıları, AKTS Kredisi ve amaçları bakımından farklılıklarını belirlemek amacını taşımaktadır.

Önem

Araştırmanın, farklı öğretim programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyması ve öğretim programı tasarımı konusunda örnek olması sebebiyle bu alanda yapılan çalışmalara kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de geleneksel anlamda müzik eğitimi veren kurumların öğretim programı, Çin, Hollanda, Bulgaristan ve İngiltere’de bulunan geleneksel anlamda müzik eğitimi veren kurumların öğretim programlarıyla karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Çalışmaya konu olan ülkelerin öğretim programları incelenmiş ve gerekli literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın verileri doküman tarama yöntemi kullanılarak dokümanlardan bilgi ve veri analizi yapılarak elde edilmiştir. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005, akt. Sak vd., 2021).

Çalışmada, Türkiye’de bulunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Konseratuvarı Müzik Bölümü öğretim programı ile Çin’de bulunan Çin Müzik Konservatuvarı Çin Enstrümanları Bölümü, Bulgaristan’da bulunan Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski" Sanat Fakültesi Müzik Bölümü Müzik performansı, Hollanda’da bulunan Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi Müzik Lisansı programı ve İngiltere’de bulunan Newcastle Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sanat ve Kültür Fakültesi Müzik Bölümü öğretim programları, genel yapıları, öğretim program süresi ve ders içeriği, akademik personel sayıları ve amaçlar bakımından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar oluşturularak belirtilmiş ve öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Örneklem grubu olarak seçilen kurumlar rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. İncelenen Ülkelerin Müzik Öğretim Programlarının Öğretim Program Süreleri Ve Program İçeriği Karşılaştırılmasıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, örneklem grubunu oluşturan kurumların düzeyleri, süreleri ve program içeriği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1 Öğretim program süreleri ve program içeriği karşılaştırması

Okul	Derece	Süre	Açıklama
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Türk Müziği Devlet Konservatuvarı /Müzik Bölümü / Türk Müziği ASD	Lisans (Bachelor's Degree)	4	Geleneksel Türk Müziği Çalgıları ve Ses Eğitimi
Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski"/Sanat Fakültesi / Müzik Bölümü/ Müzik performansı	Lisans (Bachelor's Degree)	4	Geleneksel Folklor Çalgıları ve Geleneksel Folklor Şarkıları
Newcastle Üniversitesi / Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Sanat ve Kültür Fakültesi / Müzik Bölümü	Lisans (Bachelor's Degree)	3	Batı Klasik Müziği, Dünya Müzikleri
Codarts Rotterdam - Sanat Üniversitesi / Müzik Lisansı	Lisans (Bachelor's Degree)	4	Dünya Müziği (Flamenko, Hint Müziği, Latin, Tango, Türk Müziği)
Çin Müzik Konservatuvarı / Çin Enstrümanları Bölümü	Lisans (Bachelor's Degree)	4	Geleneksel Çin Enstrümanları

345

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya konu olan kurumların lisans eğitim programlarının 4 yılda tamamlandığı yalnızca İngiltere’de bulunan Newcastle Üniversitesi’nde müzik bölümü lisans eğitiminin 3 yılda tamamlandığı tespit edilmiştir. Lisans eğitim programlarının ders içeriklerine bakıldığında; Çin Müzik Konservatuvarı’nda, Bulgaristan’da bulunan Güney-Batı Üniversitesi “Neofit Rilski” Sanat Fakültesi’nde ve Burdur’da bulunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı’nda geleneksel anlamda müzik eğitimi ve geleneksel çalgı ve ses eğitimi verildiği görülmüştür. İngiltere’deki Newcastle Üniversitesi Sanat ve Kültür Fakültesi ve Hollanda’daki Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi’nde Dünya Müzikleri ve Batı Klasik Müziği eğitime yer verildiği belirlenmiştir. Bu bilgilere göre; kurumların kültürel bağlamda müzik eğitime önem verdiği söylenebilir. Öğrenim sürelerinin çoğunluğunun aynı olması farklı ülkelerdeki müzik eğitimi programlarının belirli bir standarda sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. İncelenen Ülkelerin Müzik Öğretim Programlarının Akademik Personel Bakımından Karşılaştırılması İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, örneklem grubunu oluşturan kurumların akademik personelleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2 Akademik Personel Bakımından Karşılaştırılması

Kurum	Unvan	<i>f</i>
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Türk Müziği Devlet Konservatuvarı /Müzik Bölümü / Türk Müziği ASD	Profesör	-
	Doçent	3
	Doktor	1
	Öğretim Elemanı	2
Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski"/Sanat Fakültesi / Müzik Bölümü/ Müzik performansı	Profesör	5
	Doçent	3
	Doktor	6
	Öğretim Elemanı	-
Newcastle Üniversitesi / Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Sanat ve Kültür Fakültesi / Müzik Bölümü	Profesör	7
	Doçent	-
	Doktor	20
	Öğretim Elemanı	2
Codarts Rotterdam - Sanat Üniversitesi / Müzik Lisansı	Profesör	-
	Doçent	-
	Doktor	-
	Öğretim Elemanı	-
Çin Müzik Konservatuvarı / Çin Enstrümanları Bölümü	Profesör	10
	Doçent	9
	Doktor	-
	Öğretim Elemanı	9

Tablo 2 incelendiğinde, Çin Müzik Konservatuvarı'nın on(10) profesör, dokuz(9) doçent ve dokuz(9) öğretim elemanına sahip olmasıyla akademik personele en fazla sahip olan kurum olduğu tespit edilmiştir. Newcastle Üniversitesi Müzik Bölümü'nün de yedi(7) profesör, yirmi(20) doktor, iki(2) öğretim elamanı sayısı ile Çin'den sonra en kalabalık akademik personele sahip kurum olduğu görülmüştür. En az akademik personele sahip olan kurumun ise

üç(3) doçent, bir(1) doktor, iki(2) öğretim elemanı sayısı ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı olduğu tespit edilmiştir. Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi'nde profesör, doktor, doçent veya öğretim elemanı unvanına sahip bir akademik personelin bulunmadığı görülmüştür. Buna göre; akademik personel sayısının kurumlar arasında büyük farklılıklar gösterdiği ve bu durumun müzik eğitiminin sunuluş biçimini ve kalitesini etkileyebileceği söylenebilir.

4.3. İncelenen Ülkelerin Müzik Öğretim Programlarının Alınması Gereken Kredi Bakımından Karşılaştırılması İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmaya konu olan kurumların müzik öğretim programlarının yıllık kredi dağılımı karşılaştırılmaktadır.

Tablo 3 AKTS Kredisi Bakımından Karşılaştırılması

Okul	Yıl(1) Kredi	Yıl (2) Kredi	Yıl (3) Kredi	Yıl (4) Kredi	Toplam/Kredi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Türk Müziği Devlet Konservatuvarı/Müzik Bölümü/Türk Müziği ASD	60	60	60	60	240
Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski"/Sanat Fakültesi / Müzik Bölümü/ Müzik performansı	60	60	60	60	240
Newcastle Üniversitesi / Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Sanat ve Kültür Fakültesi / Müzik Bölümü	120	120	120	-	360
Codarts Rotterdam - Sanat Üniversitesi / Müzik Lisansı	60	60	60	60	240
Çin Müzik Konservatuvarı / Çin Enstrümanları Bölümü	-	-	-	-	155

347

Tablo 3 incelendiğinde, Newcastle Üniversitesi'nin diğer okullara göre yoğun bir eğitim sunduğu görülmektedir. Diğer okullardan çoğu dört(4) yılda toplam 240 kredi alınması gereken bir eğitim sunarken Newcastle Üniversitesi'nin üç(3) yıllık bir eğitimde toplam 360 kredi alınması sağlanarak diğer okullardaki kredinin daha fazlasına ulaştığı sonucuna varılmıştır. Kredi yükü en az olan okulun Çin Müzik Konservatuvarı olduğu görülmüştür. Çin Müzik Konservatuvarı'nın yıllık kredi bazında öğretim programına sahip olduğu ve 155 krediden ibaret olduğu tespit edilmiştir. Çin Müzik Konservatuvarı'nın yıllık kredi dağılımı verilmemiş olup sadece toplam kredi sayısı belirtilmiştir. Araştırma sırasında Çin Müzik Konservatuvarı'nın veri kaynaklarına erişimde yaşanan zorluklar ve dil bariyerinden dolayı yıllık kredi dağılımının nasıl olduğu bilinmemektedir. Newcastle Üniversitesi'nde üç yılda yüksek kredi ile mezun olma imkânı, öğrencilere kariyerlerine daha erken başlama imkânı tanınmanın yanında yüksek kredi yükü, öğrenciler üzerinde aşırı stres ve yoğunluk yaratabilir. Bu da eğitim kalitesini ve öğrenci sağlığını olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin ders dışı aktiviteler ve kişisel gelişim için yeterli zaman bulamama riski vardır.

4.4 İncelenen Ülkelerin Müzik Öğretim Programlarının Amaçları Bakımından Karşılaştırılması İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında örneklem grubunu oluşturan kurumların öğretim programlarının amaçları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4 Öğretim Programlarının Amaçları Bakımından Karşılaştırılması

Okul	Derece
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Türk Müziği Devlet Konservatuvarı /Müzik Bölümü / Türk Müziği ASD	Türk Müziği Devlet Konservatuvarının bünyesinde oluşturulan “Müzik Bölümü”, Türk müzik geleneği içerisindeki tüm müzikleri, temel ayırıştırma yapmadan bir bütün olarak kapsaması temel ilkesinden hareketle tek bir bölüm adı altında birleştirilerek faaliyet göstermesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda Müzik Bölümü, ulusal değerlere sahip, geleneksel Türk müziğini koruyan, geliştiren aynı zamanda batı müziğinin temel bilimsel gerekliliklerini içerisinde barındıran, uluslararası iş birliğine açık, geleneksel müziklerimizi küresel dünya düzeyindeki hak ettiği yere taşıyabilen, yaratıcı ve yenilikçi düşünceyi daima destekleyen bir eğitim görüşü açısından önemli bir oluşumdur. Ayrıca bölümün hedefi, Türk Müziği ve genel müzik eğitimiyle donatılmış, millî kültürünü koruyan, Türk toplumunun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunabilen virtüöz sanatçı, eğitici-öğretici, uygulayıcı, yapımcı ve yorumcu yetiştirmektir. Türk Müziği estetik anlayışı çerçevesinde geleneksel üslup, tavır, geleneksel icra ve doğaçlama anlayışını oluşturmanın yanı sıra çağımızda giderek yaygınlaşan yeni müzik akımlarını da benimseyip uygulayabilen bireyler yetiştirmektir.
Güney-Batı Üniversitesi "Neofit Rilski"/Sanat Fakültesi / Müzik Bölümü/ Müzik performansı	Bu program, geleneksel Bulgar folkloru alanında sanatçıları ve öğretmenleri eğitir ve lisans için akademik ve yeterlilik derecesi sağlar. Müfredatın içeriği, sanatçıların ve öğretmenlerin entegre bir eğitimini amaçlamaktadır.
Newcastle Üniversitesi / Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Sanat ve Kültür Fakültesi / Müzik Bölümü	Program, İngiltere, İskoçya, Latin Amerika çağdaş ve geleneksel müziğine ve şarkılarına odaklanmaktadır. Ulusal ve uluslararası sanatçılar düzenli ve misafir eğitmenler olarak görev yapmaktadır. Performans ve grup çalışmaları ve kompozisyon, program amacının merkezinde yer alır, ancak aynı zamanda geleneksel ve halk müziğinin sosyal ve kültürel bağlamını ve müziğin kimlik ve kültürü oluşturmaya nasıl yardımcı olduğu da programın amaçlarındandır.
Codarts Rotterdam - Sanat Üniversitesi / Müzik Lisansı	Codarts Rotterdam yetenekli ve istekli dansçıları, müzisyenleri ve sirk sanatçılarını, dinamik, uluslararası bir ortamda atılmaya hazır, kararlı ve ilham verici sanatçılar, liderler ve koçlar olmaları için eğitmektedir. Bu bağlamda misyonu, Codarts sanatlarının vizyonunu birlikte oluşturan altı kavram üzerine kurulmuştur: zanaatkarlık, özyönetim, çeşitlilik, merak, sürdürülebilirlik ve bağlayıcılık.
Çin Müzik Konservatuvarı / Çin Enstrümanları Bölümü	Programın amacı, Çin Etnik Müziği'nin gelecek nesillere aktarımını, seslendirilmesini ve üretilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, yaratma, performans ve eğitim konularında çalışan çok sayıda eğitimli personel yetiştirmektir. Çin antik uygarlığı çalışmalarını miras almak, Çin kültürünün tekerlemelerini geliştirmek, yetenekler yetiştirmek, ulusal müzik alanını güçlendirmek gibi bir eğitim felsefesini benimsemektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı,

Güney-Batı Üniversitesi “Neofit Rilski” Sanat Fakültesi, Newcastle Üniversitesi Sanat ve Kültür Fakültesi ve Çin Müzik Konservatuvarı öğretim programlarında, geleneksel müziği iyi icra edebilen, geleneksel yöntemleri geliştirmek için yeni şeyler üreten ve gelecek nesillere aktarılması için gereken çalışmaları yapan sanatçı ve eğitmenler yetiştirilmesi amaçlandığı görülmüştür. Güney-Batı Üniversitesi’nde sanatçı ve eğitmenlerin entegre bir eğitimi amaçlanmıştır. Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi öğretim programının, çok yönlü ve uluslararası nitelik taşıyan müzisyenler, dansçılar ve sanatçılar yetiştirmeyi amaçladığı tespit edilmiştir. Codarts Rotterdam ve Newcastle Üniversitesi, daha çok uluslararası ve çeşitli müzik eğitimi sunmaktadır. Codarts Rotterdam, dünya müzikleri ve çok yönlü sanatçılar yetiştirmeyi amaçlarken; Newcastle Üniversitesi, Batı klasik müziği ve dünya müzikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Geleneksel müzik eğitimi veren okulların kendi kültürel miraslarını koruma ve devam ettirme odaklı olduğu söylenebilir. Bu durum, ulusal kimliğin ve kültürel değerlerin korunması açısından önemlidir. Uluslararası ve çeşitli müzik eğitimi sunan okullar ise, öğrencilere daha geniş bir bakış açısı kazandırmakta ve farklı kültürlerle etkileşimi teşvik etmektedir. Eğitim programı sürelerine bakıldığında, Daha yoğun ve kısa süreli eğitim programları, öğrencilere daha hızlı mezun olma ve kariyerlerine erken başlama fırsatı sunabilir. Ancak bu durum, öğrenciler üzerinde daha fazla stres ve baskı yaratabilir. Daha uzun süreli ve daha az yoğun programlar ise, öğrencilere konuları daha derinlemesine öğrenme ve ders dışı aktiviteler için zaman tanıyabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Bulgaristan, Çin, Hollanda, İngiltere ve Türkiye’de bulunan geleneksel müzik eğitimi veren bazı kurumların öğretim programları karşılaştırılmış ve analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, çoğu ülkenin kendi kültürel bağlamına, gelişmişlik düzeyine ve kurumların öğretim geçmişi ve şartlarına uygun programlara sahip olduğunu göstermiştir. Bulgaristan, Çin ve Türkiye’de bulunan kurumların özellikle kültür aktarımına ve müzikal mirasın korunması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara sahip olduğu görülmüştür. Hollanda ve İngiltere’de ise daha çok performans ve üretim odaklı çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan kurumların (İngiltere hariç) öğretim programlarının aynı sürede tamamlandığı tespit edilmiştir. Newcastle Üniversitesi ve Çin Müzik Konservatuvarı’nın Akademik personel bakımından en yoğun okul olduğu görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ise en az akademik personele sahip kurumdur. Yapılan araştırma neticesinde Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi’nde ulusal ve uluslar arası düzeyde tanınmış sanatçılar ve usta müzisyenlerin eğitimci olarak görev yaptığı tespit edilmiştir. Newcastle Üniversitesi’nin ders yoğunluğu fazla olmasına rağmen diğer üniversitelerden farklı olarak öğretim programının daha az sürede tamamlandığı görülmüştür. Öğretim programı incelemelerinde kültürel aktarım ve müzikal mirasın koruma ve geliştirme amacıyla olduğu sonucuna varılmıştır. Kurumların kendi bölgelerine ve kültürel bağlamına uygun içerikler belirlediği görülmüştür. Bunun yanı sıra müzikal üretim ve performans odaklı yaklaşımların da hedeflendiği tespit edilmiştir.

Araştırma incelenirken, örneklem grubunu oluşturan kurumların kurum geçmişleri, öğrenci sayıları, bulundukları ülkenin gelişmişlik düzeyleri, sosyo-ekonomik faktörler gibi durumları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Türkiye, Bulgaristan ve Çin’de olduğu gibi, tüm ülkelerde kültürel aktarım ve müzikal mirasın korunmasına yönelik programların geliştirilmesi teşvik edilmelidir. Hollanda ve İngiltere’deki performans ve üretim odaklı yaklaşımların, diğer ülkelerde de benimsenerek müzik eğitiminde daha ön plana çıkması sağlanabilir. Öğrencilerin hem teorik hem de pratik bilgiye sahip olmasının, müzikal yetkinliklerini artıracığı düşünülmektedir. Codarts Rotterdam Sanat Üniversitesi’nde olduğu gibi, uluslararası düzeyde tanınmış sanatçılar ve eğitmenlerle işbirliği yapılması öğrencilere farklı bakış açıları ve kültürel

etkileşim sağlayabilir. Bunun sonucunda geleneksel müzik eğitimi veren kurumların da evrensel bir yapıya bürünerek müfredatlarında belli oranlarda dünya geleneksel müziklerine ağırlık vermesi daha uygun olabilir. Azınlık olarak yer alan müzik teknolojisi ve etnomüzikoloji derslerinin daha fazla programa dahil edilmesi, öğrencilere modern müzik tekniklerini ve farklı kültürel müzikleri öğrenme fırsatı sunabilir. Öğretim program içeriklerine geleneksel müzikleri içerisine alan modeller eklenerek güncellemeler yapılmalıdır.

Eğitim kurumlarının öğrenci sayısını artırarak, daha fazla bireye müzik eğitimi verme imkanı sağlanabilir. Bununla birlikte akademik personel sayısı az olan okulların personel sayısını arttırmasıyla eğitim kalitesinin yükseltilebileceği düşünülmektedir. Bu, müziğin yaygınlaşması ve toplumsal bilinçlenme açısından önemlidir. Ayrıca kurumların bulunduğu ülkenin sosyo-ekonomik durumları dikkate alınarak, öğretim programlarının bu koşullara uyumlu hale getirilmesi sağlanmalıdır. Bu sayede, programların daha etkin ve verimli uygulanması sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

Admin (2017). *Öğretim Nedir? Eğiticinin Eğitimi*. https://www.egiticinegitimi.gen.tr/ogretim_nedir.php sayfasından erişilmiştir.

Akın, B. (2018). Kültürel Bellek ve Müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (13), 101-117.

Albuz, A., ve Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 42, 146-156. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.505277>

Aydın, Y. (2008). Türk Halk ve Geleneksel Müziklerinin Evrensel Müziğe Katkıları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 1(2), 135-143. 350

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı (2024). <https://tmdk.mehmetakif.edu.tr/icerik/404/650/misyon-vizyon> adresinden erişilmiştir.

Demirel, S. ve Karaelma, B. (2022). Türkiye ve Kosova 6. sınıf müzik öğretim programlarının karşılıklı incelenmesi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 722-735. DOI: 10.29000/rumelide.1192664.

Demirel, S. ve Terzioğlu, A. M. (2023). Denizli Türkülerinin İlköğretim Müzik Dersinde Kullanılabilirliğine Yönelik Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 120-140.

Erdoğan, T., ve Gök, B. (2011). Türkiye, Finlandiya Ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 1-19.

Feng. H., Zheleznyak V.,(2023). Современное состояние и тенденции развития музыкального образования в Китае. *Studia Culturae*, 54, 138-138. <https://doi.org/10.31312/2310-1245-2022-54-138-156>

İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı (2024) *Vizyon ve Misyon* <https://tmdk.itu.edu.tr/hakkimizda/vizyon-ve-misyon> adresinden erişilmiştir.

Kolukırık, K. (2016). Osmanlı Devleti'nde İlk Resmî Konservatuvar Olan Dârülelhandâ Derleme ve Yayın Faaliyetleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (35), 479-798. <https://doi.org/10.21563/sutad.187106>

- Kurtuldu, M. K., (2008). Türk toplum yapısı ve geleneksel müzik türleri etkileşimi . 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (Icanas)* (365-375), Ankara, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Öğretim programları genel bilgileri*. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeli/10/> sayfasından erişilmiştir.
- Otacıoğlu, S.G., (2016). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar ile AB üyesi Avusturya'da müzik öğretmeni yetiştiren sanat üniversitelerinin eğitim programlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 896-904. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279032>
- Özdek, A. (2012, Nisan). *Türk Müzik Kültürünün Oluşumuna Öncülük Eden Bileşenlere Genel Bir Bakış*. Uluslararası Katılımlı Bilim ve Kültür Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Batman Üniversitesi, Batman.
- Özgül, İ. (2021). Müzik Dersi Öğretim Programının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 18(43), 6806-6838. <https://doi.org/10.26466/opus.962013>
- Palet Türk Müziği İlkokulu (2024). *Kuruluş Hikayemiz*, <https://paletturkmuzigiokulu.com/hakkimizda/kurulus-hikayemiz> adresinden erişilmiştir.
- Pelikoğlu, M. C., ve Özşen, B. (2015). Türk Müziği ve Batı Müziğinde Kullanılan Bazı Tür ve Biçimlerin Birbirlerine Benzerlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi* 1(2), 51-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716474> sayfasından erişilmiştir.
- Rauduvaitė, A., & Yadian, D. (2018). The analysis of music teacher education programmes in Lithuania and China. *International journal of learning and teaching. Kyrenia: SciencePark Science, Organization and Counseling (SPROC)*, 2018, Vol. 10, iss. 1.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Shand, P. (1997). Dünya Müzikleri Eğitimi. Okullarda Müzik ve Öğretmen Eğitimi: Küresel Bir Perspektif, ed. Samuel Leong. CIRCME, 1997. s. 47-58.
- Wehrli, G. (2011). The nuts and bolts of curriculum and assessment. *Journal of Clinical Apherisis*, 26(1), 29-46. <https://doi.org/10.1002/jca.20265>

Article Arrival Date**06.05.2025****Article Published Date****20.06.2025****TÜKETİM TOPLUMUNDA GÜZELLİK İMAJININ ÜRETİMİ: MEDYA, KİMLİK VE BEDEN ÜZERİNDEN BİR İNCELEME****Serkan NACAK¹, Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ²**

¹ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0627-6348](tel:0000-0627-6348)

²Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, [0000-0003-4381-1658](tel:0000-0003-4381-1658)

Özet

Bu çalışma, tüketim toplumunda güzellik imajının medya, kimlik ve kadın bedeni ekseninde nasıl inşa edildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı; güzellik algısının tarihsel gelişimini ortaya koymak, günümüzde medyanın bu algıyı nasıl şekillendirdiğini analiz etmek ve bu süreçte kadının bedeni üzerinden nasıl bir kimlik ve tüketim baskısı oluşturulduğunu tartışmaktır. Özellikle reklamlar, moda dergileri ve sosyal medya gibi araçlar aracılığıyla oluşturulan estetik normlar, kadın bedenini hem bir tüketim nesnesine hem de ideal yaşam biçiminin temsiline dönüştürmektedir.

Çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmış; bu kapsamda, güzellik imajının kadın bedeni üzerinden inşa ediliş süreci, tarihsel, sosyolojik ve psikolojik açılarından kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. Literatürdeki akademik çalışmalar titizlikle taranarak, farklı dönemlerde güzelliğin nasıl tanımlandığı, hangi toplumsal dinamikler tarafından şekillendirildiği ve özellikle kadın bedeni üzerinde nasıl bir norm oluşturduğu ele alınmıştır. Araştırmanın temel bulguları, güzellik idealinin evrensel veya biyolojik olarak sabit bir ölçütler bütününden ibaret olmadığını; aksine, belli bir tarihsel bağlamda, belli bir kültürel çerçeve içerisinde, ideolojik ihtiyaçlara uygun biçimde oluşturulan bir sosyal inşa olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, medya ve reklam endüstrisi aracılığıyla kadına sürekli olarak ulaşılması güç, mükemmeliyetçi beden imgeleri sunulmakta, bu da kadınlarda yetersizlik, benlik algısında erozyon ve bedenle yabancılaşma gibi psikolojik etkiler doğurmaktadır. Güzellik artık bireysel bir tercih değil; toplumsal bir norm ve tüketim nesnesidir. Çalışmanın bulguları, güzellik imajlarının kadınların toplumsal rollerini yeniden ürettiğini ve kadını estetik ve tüketime dayalı bir özgürlük yanılsaması içine hapsettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerinin eleştirel biçimde değerlendirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden algısı, estetik normlar, güzellik imajı, kadın bedeni, kimlik inşası

Abstrece

His stüdyo asim tok esame how he imge of barut is constructed in he consumer society on he axis of media, identity and he female body. The main purpose of he research is tok reveal he

historical development of the perception of beauty, to analyze how the media shapes this perception today and to discuss what kind of identity and consumption pressure is created through the female body in this process. Aesthetic norms, especially created through tools such as advertisements, fashion magazines and social media, transform the female body into both a consumption object and a representation of the ideal lifestyle.

The systematic compilation method was used in the study; within this scope, the process of constructing the image of beauty through the female body was comprehensively analyzed from historical, sociological and psychological perspectives. Academic studies in the literature were meticulously scanned to examine how beauty was defined in different periods, which social dynamics shaped it and what kind of a norm it created especially on the female body. The main findings of the research reveal that the ideal of beauty is not a set of universal or biologically fixed criteria; on the contrary, it is a social construction created in a certain historical context, within a certain cultural framework and in accordance with ideological needs.

As a result, women are constantly presented with difficult-to-reach, perfectionist body images through the media and advertising industry, which results in psychological effects such as inadequacy, erosion of self-perception, and alienation from the body. Beauty is no longer an individual choice; it is a social norm and an object of consumption. The findings of the study reveal that beauty images reproduce women's social roles and imprison women in an illusion of freedom based on aesthetics and consumption. In this context, the study makes significant contributions to media literacy, gender equality, and critical evaluation of women's representations.

Keywords: Body perception, aesthetic norms, beauty image, female body, identity construction

1. GİRİŞ

353

Güzellik, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden bu yana hem felsefi hem de toplumsal boyutlarıyla ele alınan bir kavram olmuştur. Antik Yunan'da güzellik, sadece estetik değil, aynı zamanda etik bir anlam taşımaktaydı. Örneğin, Sokrates ve Platon gibi filozoflar güzelliği iyilikle özdeşleştirmiş, güzel olanın aynı zamanda ahlaken de iyi olduğunu savunmuşlardır (Eco, 2004). Bu bağlamda güzellik, hem bireysel hem de toplumsal yaşamda erdemli bir ideal olarak değerlendirilmiştir.

Ancak tarih boyunca güzellik anlayışı, içinde bulunulan kültür ve toplumsal yapı ile sürekli dönüşüm geçirmiştir. Truvalı Helen'in güzelliği uğruna kralların savaşa girmesi, güzelliğin tarihsel süreçte kadının bedeni üzerinden tarif edildiğinin en erken örneklerinden biridir. Modern çağda ise bu durum daha görünür hale gelmiş; medya, güzellik anlayışını özellikle kadın bedeni üzerinden kurgulanan görseller ve imajlar yoluyla şekillendirmiştir (Wolf, 1991).

Tüketim toplumunun yükselişiyle birlikte, güzellik kavramı yalnızca estetik bir ideal olmaktan çıkıp, ekonomik bir meta haline gelmiştir. Jean Baudrillard'a göre, tüketim toplumu artık yalnızca maddi ihtiyaçların değil, sembolik ve kültürel anlamların da tüketildiği bir yapıdır (Baudrillard, 2004). Bu bağlamda güzellik, medya tarafından sürekli yeniden üretilen, norm haline getirilen ve kadınlara dayatılan bir imaj olarak karşımıza çıkar. Özellikle Hollywood yıldızlarının ve moda ikonlarının bedenleri üzerinden oluşturulan güzellik standartları, küresel ölçekte kadınların fiziksel görünümünü ve beden algılarını etkilemektedir (Gill, 2007).

Medya, kadın bedenine yönelik güzellik normlarını yaygınlaştırırken, bu normlara ulaşamayan kadınlar üzerinde psikolojik ve toplumsal baskı yaratmaktadır. Bu durum, beden memnuniyetsizliği, yeme bozuklukları ve özgüven eksikliği gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Tiggemann, 2011). Güzelliğin bu şekilde kurgulanması, kadının toplumdaki

varoluşunu da yeniden tanımlar; kadını bir özne değil, tüketilmek üzere sunulan bir nesne haline getirir (Bartky, 1990).

Geçmişten günümüze süreklilik gösteren erkek egemen toplumsal yapı, toplumsal cinsiyet rollerinin biçimlenmesinde belirleyici olmuştur. Bu roller doğrultusunda erkek bedeni genellikle güç, cesaret, otorite ve koruyuculuk gibi özelliklerle özdeşleştirilirken; kadın bedeni ise kırılganlık, nezaket, zarafet ve itaat gibi özelliklerle ilişkilendirilmiştir (Connell, 1987; Butler, 1990). Bu tarihsel kodlama, kadının bedensel görünümünün ön plana çıkarıldığı, güzellikle yoğun biçimde ilişkilendirildiği bir kültürel inşaya zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla kadın bedeni, kamusal alandan dışlanan ama buna karşın özel alanda estetize edilerek temsil edilen bir alan hâline gelmiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kadınlar, akıl ve üretimden çok beden ve cinsellik üzerinden değer görmekte; bu da kadının yalnızca toplumsal değil, aynı zamanda kültürel olarak da bir nesneye indirgenmesine neden olmaktadır. Özellikle Sanayi Devrimi ile kadınlar sınırlı biçimde kamusal alanda yer almaya başlamış; bu süreç, kadın bedeni üzerine üretilen güzellik temsillerinin evrim geçirmesine neden olmuştur (Bordo, 1993).

Günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişimi ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte güzellik algısı, medyanın üretim süreçleriyle daha görünür ve yaygın hâle gelmiştir. Medya; özellikle Instagram gibi platformlar aracılığıyla, güzelliği tüketilebilir, güncellenebilir ve performatif bir değere dönüştürmektedir. Böylece güzellik, yalnızca estetik bir kategori değil, aynı zamanda tüketim toplumunun değerleriyle bütünleşmiş bir ekonomik ve kültürel araç hâlini almıştır (Featherstone, 1991; Gill, 2007). Sürekli değişen ve yeniden üretilen güzellik normları, kadın bedenini hem bir özne hem de bir metaya dönüştürerek, bireylerin beden üzerinden kimlik kurma pratiklerini şekillendirmektedir.

Bu çalışmanın temel konusu, kadının ve kadın bedeninin, kapitalist tüketim sistemi içinde cinsel bir obje ve pazarlama aracı haline getirilmesi olgusudur. Kapitalist sistem, kadını yalnızca tüketilecek bir imaj olarak yeniden üretmekle kalmaz, aynı zamanda bu imajlar üzerinden kadının bedeni üzerinde bir tahakküm ve denetim mekanizması kurar. Kadın bedeni, bu sistem içerisinde estetikleştirilmiş ve cinselleştirilmiş bir meta haline gelirken, bireysel kimlikten uzaklaştırılmış, yalnızca arzusunun nesnesi olarak konumlandırılmıştır (Bartky, 1990; Bordo, 2003).

Medyanın bu rolü, yalnızca kadın bedeninin temsiliinde değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden de belirginleşmektedir. Reklamlar, filmler, diziler ve sosyal medya platformları aracılığıyla sunulan güzellik normları, kadını toplum içinde edilgen, görünmeye ve beğenilmeye odaklı bir konuma hapsederken; erkeği aktif, güçlü ve denetleyici bir özne olarak yüceltmektedir. Bu durum, kadını tüketim etkinliğinin merkezi haline getirirken, erkeği onun dışında tutarak, toplumsal cinsiyetler arası eşitsizliği yeniden üretmekte ve pekiştirmektedir (Mulvey, 1975; Gill, 2007).

Kapitalist sistemin, güzellik imajları yoluyla kadın bedeni üzerindeki kontrolünü kurumsallaştırması, kadının toplumsal konumunu ikincil hale getirirken, bu konumu meşrulaştırmak için medyanın gücünden faydalanmaktadır. Kadının toplumsal rollerinin daraltılması ve estetik değerlere indirgenmesi, kadınların özne olarak toplumsal yaşama eşit biçimde katılımını engellemektedir. Bu bağlamda medya, kadının yalnızca dış görünüşüyle tanımlandığı bir temsil alanı yaratarak, kadın-erkek eşitsizliğini derinleştiren kültürel kodların taşıyıcısı haline gelmektedir (Wolf, 1991; McRobbie, 2009).

Bu nedenle, günümüzde kadın bedeninin medya temsilleriyle ilişkili olarak yürütülen eleştirel çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Kadının ikincil konumunun yalnızca akademik düzeyde değil, toplumun tüm kesimlerinde tartışılması; medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet bilinci

ve eleştirel düşünce açısından gereklidir. Bu tür çalışmalar, kadınların kendi bedenleri üzerinde söz sahibi olmaları, güzellik baskılarına karşı direnç geliştirmeleri ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından temel bir işlev görmektedir (hooks, 2000; Gill, 2007).

Çalışmada genel olarak, kapitalist tüketim toplumunun medya aracılığıyla ürettiği ve yaygınlaştırdığı güzellik imajlarının, kadının toplumsal konumuna, beden algısına ve bireysel kimliğine olan etkileri ele alınmaktadır. Özellikle kadının bedeninin estetikleştirilmiş, cinselleştirilmiş ve standartlaştırılmış bir şekilde sunulması; kadını, toplum içinde özne olmaktan uzaklaştırarak bir nesneye dönüştürmektedir. Bu bağlamda güzellik, yalnızca bireysel bir tercih ya da estetik bir değer değil, ideolojik bir araç olarak işlev görmektedir (Bordo, 2003; Gill, 2007). Çalışmada ayrıca, medya tarafından sunulan güzellik normlarının kadının bedeni üzerinde bir denetim aracı olarak nasıl işlediği ve bu normların kadınlar üzerinde nasıl bir psikolojik ve toplumsal baskı yarattığı da analiz edilmektedir. Bu baskılar, kadınların kendilerini sürekli değerlendirme, karşılaştırma ve yetersiz hissetmelerine neden olmakta; bireysel özgürlüklerini ve toplumsal rollerini sınırlandırmaktadır (Wolf, 1991; Tiggemann, 2011).

Araştırma kapsamında, söz konusu güzellik ideallerinin nasıl üretildiği, hangi kanallar aracılığıyla yayıldığı ve kadınlar tarafından nasıl içselleştirildiği; hem görsel medya içerikleri hem de kültürel temsiller üzerinden tartışılmaktadır. Çalışma, bu güzellik mitlerinin kadınlar üzerindeki etkilerini eleştirel bir bakışla değerlendirerek, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin medya aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Mulvey, 1975; McRobbie, 2009). Bu nedenle çalışmanın hedefi, yalnızca güzellik imajlarının eleştirisini yapmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda medya temsillerinin kadınların toplumsal konumları üzerindeki etkilerini sorgulamak ve farkındalık yaratmaktır. Böylelikle, kadınların medyada ve toplumda daha eşitlikçi bir biçimde temsil edilmelerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Hooks, 2000; Lazar, 2006).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Güzellik Kavramının Felsefi Temelleri ve Tarihsel Dönüşümü

“Güzel nedir?” sorusu, insan düşüncesinin en kadim meselelerinden biri olarak felsefi tartışmalarda daima merkezî bir yer edinmiştir. Güzellik, yalnızca estetik bir değer olarak değil, aynı zamanda ahlaki, metafizik ve toplumsal anlamlar içeren çok katmanlı bir kavram olarak ele alınmıştır. Antik çağlardan günümüze kadar gelen süreçte, bu kavrama yüklenen anlamlar değişiklik göstermiş; tarihsel, kültürel ve ideolojik bağlamlara göre yeniden tanımlanmıştır (Eco, 2004).

Antik Yunan düşüncesinde güzellik, daha çok ideal olanla, yani mükemmellik ile ilişkilendirilmiştir. Güzellik yalnızca fiziksel görünüşle değil, daha derin ve soyut bir düzlemde —özellikle ruhun erdemiyle— bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda “güzel”, yalnızca göze hitap eden bir form değil, aynı zamanda iyilik ve doğrulukla iç içe geçmiş bir etik değerdir. Xenophanes, güzelliği “maksada uygunluk” ile tanımlamış ve güzellik ile iyiliğin aynı kavramı ifade ettiğini savunarak bu alanda kuramsal bir temel oluşturmuştur (Tunalı, 1970: 7-8).

Platon ise güzellik konusunu çeşitli dönemlerde farklı felsefi yaklaşımlarla ele almış, güzellik anlayışını sürekli yeniden sorgulamış ve derinleştirmiştir. Ona göre güzellik, duyuşal olandan çok idealar dünyasında yer alan, değişmeyen bir gerçekliğin parçasıdır. Platon’un “Şölen” ve “Phaidon” gibi eserlerinde güzellik, bedensel olandan ruhsal olana, oradan da en yüce idea olan “iyi”ye doğru ilerleyen bir aşkınlık süreciyle tanımlanır (Platon, Şölen; Tunalı, 1970: 9). Bu felsefi bakış açısı, güzelliği yalnızca bireysel bir beğeni nesnesi olmaktan çıkararak, ahlaki ve ontolojik bir zemine oturtur. Ne var ki, modern dünyada ve özellikle günümüz tüketim

toplumunda bu anlayış yerini büyük ölçüde görsel ve ticarileşmiş bir güzellik anlayışına bırakmıştır. Güzellik, artık daha çok bedensel özelliklerle —özellikle de kadın bedeniyle— özdeşleştirilen, pazarlanabilir ve tüketilebilir bir değere dönüşmüştür (Bordo, 2003; Gill, 2007). Bu dönüşüm, yalnızca bireysel estetik anlayışları değil, toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın kimliği üzerinde de derin etkiler yaratmaktadır. Kadın bedeni, medyada ve reklamlarda idealize edilmiş güzellik normlarına göre şekillendirilerek, toplumun güzellik algısını belirleyen başat unsur haline gelmiştir (Wolf, 1991). Oysa tarihsel olarak güzellik, hem erkek hem kadın için erdem, ölçü ve denge anlamına gelirken; modern kapitalist sistemde, bu kavram kadınlara dayatılan bir norm haline getirilmiştir.

Platon’un “güzel nedir?” sorusuna verdiği yanıtlar, felsefe tarihçileri tarafından üç ayrı evreye ayrılarak incelenmektedir: gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemleri. Bu evrelerin her biri, Platon’un estetik anlayışının değişen boyutlarını ve gelişimini ortaya koyar. Gençlik döneminde, özellikle Sokrates’in etkisinin yoğun hissedildiği bu ilk aşamada, Platon daha çok mantıksal tanımlamalarla ilgilenmiş ve güzelliği kavramsal olarak anlamaya çalışmıştır (Tunalı, 1970: 10).

Bu dönemin temel metinlerinden biri olan Büyük Hippias (Hippias Major) diyalogunda, Platon güzellik kavramını sistematik olarak tartışmaya açar. Diyalogda Sokrates, sofist Hippias’a “güzel nedir?” sorusunu yönelterek, onun verdiği her tanımlı eleştirel bir yöntemle sorgular. Hippias, güzelliği somut örnekler üzerinden tanımlamaya çalışır: güzel bir kadın, güzel bir hayat, güzel bir şey... Ancak Sokrates, bu tür örneklerin güzelliğin kendisini değil, sadece güzelliğe sahip olan nesneleri ifade ettiğini vurgular. Ona göre bu tür tanımlar, “güzelliğin ideası”na ulaşamaz (Platon’dan aktaran Tunalı, 1970: 11).

Platon’un estetik anlayışında bir diğer önemli boyut, “güzel” ile “iyi” kavramları arasında kurduğu özdeşliktir. Tunalı’nın da vurguladığı gibi, bu özdeşlik sadece Platon’a özgü değil, bütün Antik Yunan düşünce geleneğine içkin bir özelliktir. Grek düşüncesi, “güzel olmayan bir iyinin” veya “iyi olmayan bir güzelin” mümkün olamayacağını savunur; güzel ve iyi, aynı hakikatin iki farklı yüzüdür (Tunalı, 1970: 15). Bu bağlamda kalokagathia kavramı—yani güzellikle iyinin birleşimi—ilk kez Büyük Hippias diyalogunda belirgin bir biçimde somutlaşır (Tunalı, 1970: 15).

Platon’un olgunluk döneminde, güzellik anlayışı önemli bir dönüşüm geçirir. Bu evrede artık güzellik yalnızca kavramsal bir düzlemde değil, ontolojik bir gerçeklik olarak ele alınır. Güzellik ideaları, yalnızca zihinsel temsiller değil, varlık alanında birer töz, yani mutlak gerçekliklerdir (Tunalı, 1970: 10). Bu ontolojik dönüşüm, güzellik ideasının, duyuşal dünyadaki tüm güzel nesnelerin prototipi olarak görülmesine yol açar. Böylece tekil güzelliklerin ötesinde, onların hepsine temel teşkil eden bir kendiliğinden güzel (auto tok kalon) fikrine ulaşılır. Platon’un bu dönemde güzelliği tartıştığı temel eserlerden biri Şölen (Symposion) adlı diyalogdur. Bu eserde güzelliğin anlaşılması için kilit bir kavram olarak Eros (aşk/sevgi) ileri sürülür. Eros, insanın güzellik karşısındaki hayranlığını ve ona ulaşma arzusunu temsil eder. Bu arzusun nihai amacı ise, güzellik aracılığıyla ölümsüzlüğe ulaşmaktır (Arat, 1987: 44).

Platon’a göre, ölümsüzlük ya beden yoluyla, çocuk sahibi olarak; ya da ruh yoluyla, erdemli düşünceler ve yaratılar yoluyla elde edilir (Platon, 1972: 74; Arat, 1987: 44). Eros’un yöneldiği ilk güzel, güzel bir bedendir. Ancak Platon’a göre bu, güzellik merdiveninin ilk basamağıdır: “Sırlara yolunca ermek isteyen daha genç yaşında güzel bedenleri araması gerek” (Platon, 1972: 78). Fakat bilge kişi, zamanla bedensel güzelliğin ötesine geçerek ruhun güzelliğine yönelir. Bu noktadan itibaren, güzel yalnızca bir fiziksel özellik değil, aynı zamanda etik ve entelektüel bir değer haline gelir. Ruhun güzelliği, bireyin karakterinde ve davranışlarında açığa çıkar (Platon, 1972: 79). Bu aşamayı geçen kişi, artık tekil güzelliklerle yetinemez. Güzelliğin

bütün biçimlerinin ardında yatan mutlak güzelliği aramaya başlar. Tunalı'nın da belirttiği gibi, artık bu kişi için görelî (rölatif) güzellikler anlamını yitirir; onun arayışı, tüm varlığı kuşatan, değişmeyen, doğumsuz ve ölümsüz bir güzelliğe yönelmiştir (Tunalı, 1970: 18).

Platon'un felsefesi, özellikle yaşlılık döneminde önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşümün temelinde, Pitagoras'ın matematiksel evren tasarımı ve sayı merkezli sistematığı yer alır. Platon, bu dönemde idealar kuramının ontolojik yönünü yavaş yavaş arka plana çekmiş, onun yerine matematiksel-lojik bir anlayış geliştirmeye yönelmiştir (Tunalı, 1970, s. 44). Bu yönelim, sadece genel düşünce sistemini değil, güzellik anlayışını da derinden etkilemiştir. Pitagoras'ın etkisiyle Platon, evreni ve içindeki tüm varlıkları uyum (harmonia) ve orantı (symmetria) ilkeleri çerçevesinde tanımlamaya başlamıştır. Bu bağlamda güzellik artık, duysal nesnelerle sınırlı olmayan; aksine geometrik biçimlerde, sayısal ilişkilerde ve rasyonel düzen içinde var olan bir idealdir. Platon'un ifadesiyle: "Biçimlerin güzelliği deyince, bundan birçoklarının düşünceceği gibi, mesela güzel vücutları veya güzel resimleri kastetmiyorum. Düz çizgiden, daireden, cetvel, gönye ile yapılmış düz ve katı biçimlerden bahsetmek istiyorum. Çünkü iddia ederim ki bu biçimler, ötekiler gibi herhangi bir bakımdan değil, her bakımdan ve özleri icabı, daima güzeldirler" (Platon, 1959, s. 81).

Antik Yunan düşüncesinde güzellik kavramı, büyük ölçüde uyum (harmonia), ölçü (metron) ve oran (symmetria) gibi matematiksel ilkelere dayandırılmıştır. Bu estetik yaklaşım, beden, mimari ve sanat eserlerinde gözetilen sayısal düzen ve denge fikrini ön plana çıkarmıştır. Umberto Eco, bu tarihsel eğilimi şu şekilde açıklar: "Ortak kanı uyarınca, doğru oranlanmış bir şeyi güzel olarak değerlendiririz. Yunan ve Roma dünyasının ortak güzellik tanımında oranın her zaman renklerin (ve ışığın) cazibesıyla bağlantılı olduğunu unutmamak gerekir; ayrıca bu gerçek, antikçağdan beri güzelliğin neden daima oranla özdeşleştirildiğini de anlatır" (Eco, 1999, s. 51). Bu anlayışa göre, güzellik yalnızca duysal bir deneyim değil, aynı zamanda evrensel bir düzenin ifadesidir. Özellikle insan bedeni, simetrik yapısıyla bu estetik idealleri somutlaştıran en önemli varlık olarak değerlendirilmiştir.

Ortaçağ estetik düşüncesi, Antik Yunan'dan miras aldığı oran fikrini ahlaki bir boyutla zenginleştirmiştir. Aquino'lu Aziz Tommaso, güzellik anlayışını sadece geometrik oranlara değil, aynı zamanda ışıklılık (claritas) ve bütünlük (integritas) ilkelerine de dayandırmıştır. Ona göre: "Güzelliğin var olabilmesi için, oran dışında parlak renkler güzel sayıldığından ışıklılığı olması, bütünlük taşıması (tüm varlıkların, oluştukları parçaların tümüne sahip olması gerektiğinden eksik bir gövde çirkin addedilir) gerekir" (Eco, 2006, s. 88). Rönesans'ta beden adeta parçalara ayrılarak analiz edilen ve sonra yeniden bütünleştirilen bir form olarak değerlendirilmiştir. Leonardo Da Vinci, insan yüzünü ve vücudunu oranlama sistemlerine göre sınıflandırmış, örneğin çene altı ile burun delikleri arası mesafenin yüz yüksekliğinin üçte biri olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde burun ile kaş, kaş ile saç çizgisi arasındaki mesafeler de belirli bir düzene göre tanımlanmıştır (Kesim & Kar, 2010, s. 181). Bu yaklaşım, hem bilimsel gözleme hem de ideal güzelliğin somutlaştırılmasına yöneliktir.

2.2. 20.Yüzyıldan Günümüze Kadın Bedeninin Güzellik Üzerinden Standartlaştırılması

Güzellik anlayışının tarihsel seyri incelendiğinde, özellikle kadın bedenine dair estetik normların kökeninin Antik Yunan'a dayandığı görülmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan matematiksel oran kavramı, ideal beden formunun belirlenmesinde temel alınmış ve bu anlayış, 20. yüzyıldan itibaren modern toplumlarda da etkisini sürdürmüştür. Özellikle tüketim kültürünün yükselişiyle birlikte güzellik, sadece bireysel beğeniye değil; aynı zamanda kültürel olarak üretilmiş ve dayatılmış bir standartlar sistemine dönüşmüştür. Kesim ve Kar (2010), bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır: "Güzellikte oran kavramı günümüzde kusursuz güzellik kavramının yaratılmasının anahtarıdır. Güzellik artık güzele bakanların yargılarını, yani hayranlıklarını ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir ustalığa dönüşmüştür" (s. 182). Bu

bağlamda, altın oran, simetri ve bedensel bütünlük gibi kavramlar, bireylerin estetik algılarını yönlendiren somut normlar hâline gelmiştir. Ancak bu normlar, yalnızca soyut estetik idealler olarak kalmayıp, medya, reklamcılık ve moda aracılığıyla bireylere sürekli olarak güzellik vaadiyle pazarlanan birer ürün şeklinde sunulmaktadır.

Özellikle kozmetik sektörü, moda endüstrisi ve “sağlıklı yaşam” adı altında örgütlenen diyet, fitness ve estetik girişimler, kadına dayatılan standartlaştırılmış beden algısını sürekli yeniden üretmektedir. Bu bağlamda medya, yalnızca güzellik standartlarını taşıyan beden imgelerini çoğaltmakla kalmaz; aynı zamanda bu bedenlere ulaşmayı “başarı” ya da “değerli olma” ile özdeşleştirir. İnceoğlu ve Kar (2010), medyanın bu yönlendirici gücünü şöyle açıklar: “Beden ve bedenün güzelliği, her gün medya ve popüler söylem tarafından yeniden biçimlendirilmektedir” (s. 69).

Corbin, Cortin ve Georges (2008), bu dönüşümü şöyle ifade eder: “Geleneksel olarak çok uzun süre güzelliğin ‘namuslu’, el değmemiş olması, denetim altında tutulması istendi, ta ki zincirler şekillere ve profillere de yansiyacak şekilde kesin olarak kırılana, daha rahat kabul gören hareketler, daha serbest gülümsemeler, daha çıplak bedenler boy gösterene dek” (s. 10–11). Bu ifade, modern çağda bedenün daha serbest, görünür ve teşhir edilebilir bir alana dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Ruh güzelliğine atfedilen anlamlar, Antik Yunan’da ve Ortaçağ düşüncesinde önemli bir yer tutarken, günümüzde bu kavramların yerini beden merkezli bir estetik anlayış almıştır. Günümüzde güzellik dendiğinde akla gelen şey, çoğunlukla idealize edilmiş beden formları ve kadın bedeni olmaktadır. Bu durum, tarihsel olarak içsel ve ahlaki değerlere bağlanan “güzel” ile “iyi” kavramlarının ayrışmasına neden olmuştur. Özellikle Antik Yunan felsefesinde güzellik, iyilik ve erdemle özdeşleştirilirken; modern tüketim kültüründe bu bağ kopmuş, güzel görünme arzusu, iyi olma ideali karşısında baskın hale gelmiştir. Kesim ve Kar (2010), bu durumu şöyle açıklar: “Güzel olma kavramının artık iyi kavramıyla olan bağının önemsenmediği tüketim çağını göz önüne alırsak, kişilerin tercihlerinin somut görünüşler, yani güzel görünme yönünde olacağı sonucuna ulaşabiliriz” (s. 184).

Bu bağlamda güzellik, artık yalnızca estetik bir beğeni meselesi değil, bireylerin toplumsal kabul görme, kendini ifade etme ve kimlik oluşturma süreçlerinde temel belirleyici faktörlerden biri haline gelmiştir. Güzellik normlarının medya, moda ve kozmetik endüstrisi tarafından belirlenmesi ise bireylerin bu normlara ulaşma çabasını bir tüketim döngüsüne dönüştürmektedir.

2.3. Tüketicinin Toplumsal Bir Olgusu Olarak Gelişimi ve Tüketim Toplumu Kavramı

19. ve 20. yüzyıllarda üretim fabrikalaşarak ölçek kazandı. Ulaşım ve teknolojiye gelişmelerle üretim daha uzak bölgelere ulaşabilir hâle geldi. Mal çeşitliliği arttı ve tüketim, kapitalizmin merkezî bir parçası haline geldi. Tüketim toplumsal kimliğin bir parçasına dönüştü. Weber’in ‘statü grupları’ kavramıyla ifade ettiği gibi, tüketim, bireylerin toplum içindeki konumlarını ayırt etmede kullandıkları bir araç hâline geldi (Bocock, 2009: 24-25).

1960-1970’li yıllarda Batı’da yaşanan ekonomik bunalım sebebiyle kapitalist sistem, Fordist üretim tarzından post-Fordist üretim tarzına geçiş yapmıştır. George Ritzer bu geçişi şöyle açıklar: “Fordizm yirminci yüzyılda özellikle ABD’de gelişmesine karşın, 1970’lerde, özellikle 1972’teki petrol krizinden ve buna bağlı olarak Amerika otomobil sanayisinin düşüşü ve Japon sanayisinin yükselişinden sonra doruk noktasına ulaştı ve düşüşe geçmeye başladı...” (Ritzer, 1998: 220). Post-Fordizm, üretim ve dağıtımın daha esnek hale geldiği, kitlesel pazardan çok belirli tüketici gruplarına hitap eden üretim tarzını ifade eder. Bilgisayar destekli sistemler, tam zamanında üretim ve stok kontrolü, tasarımın ön plana çıktığı ürün çeşitliliği bu dönemin temel özelliklerindendir (Pektaş, 2006: 144).

Ritzer’e göre post-Fordist sistemlerde işçiden çok daha fazla beceri ve eğitim beklenmekte,

yeni teknolojilere adapte olabilecek iş gücü talep edilmektedir. Bu da, işyerindeki farklılaşmanın toplumsal yaşamın tüm alanlarına yansımaya neden olmaktadır (Ritzer, 1998: 221). Sonuç olarak, tüketimin anlamı ve biçimi zaman içinde büyük değişimler geçirmiştir. Tüketim artık sadece bir ekonomik etkinlik değil; kimlik, aidiyet ve yaşam tarzının da belirleyicisi olan sosyokültürel bir olgu hâline gelmiştir.

2.3.1. Günümüz Toplumunda Tüketim ve Değişen Anlamı

Simmel'in (1957) belirttiği gibi, modern şehir yaşamında birey, anonim kalmamak ve özgünlüğünü koruyabilmek için stil, moda ve tüketim pratikleri aracılığıyla kendini görünür kılmaya çalışır. Bu nedenle tüketim, bireyin sosyal görünürlüğünü ve fark edilme arzusunu destekleyen bir araç haline gelir. Günümüz toplumunda tüketim yalnızca satın alma gücünün bir göstergesi değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin kurulmasında, statü sembollerinin belirlenmesinde ve kültürel kimliğin ifade edilmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle tüketim, artık yalnızca bireysel ihtiyaçları karşılamaya değil, aynı zamanda kültürel normlara ve toplumsal beklentilere yanıt vermeye yönelik bir etkinliktir.

Tüketim kavramı, klasik iktisadi tanımlarda sıklıkla bir ürün veya hizmetin belirli bir ihtiyacı karşılamak amacıyla edinilmesi, kullanılması ya da tüketilmesi olarak ele alınır. Bu tanıma göre tüketim, fayda maksimizasyonu ekseninde değerlendirilen rasyonel bir eylemdir (Odabaşı, 1999, s. 4). Ancak bu dar tanım, günümüz toplumlarında tüketimin çok katmanlı doğasını açıklamak için yeterli değildir. Modern toplumlarda tüketim, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyolojik, kültürel ve psikolojik bir olguya dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte tüketim, bireylerin sadece ihtiyaçlarını gidermekle kalmaz; aynı zamanda onların kimliklerini inşa etmeleri, toplumsal aidiyetlerini ifade etmeleri ve sosyal farklılıklarını görünür kılmaları açısından da belirleyici hâle gelir.

Bocock (2009), tüketimin bu çok katmanlı doğasına dikkat çekerek, onun yalnızca maddi ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı olmadığını belirtir: “Tüketim, artık insanların kim oldukları, kim olmak istedikleriyle ilgili duyarlılıklarını ve bu duyarlılıklarını korumayı sağlayan yöntemleri etkilemektedir. Bu nedenle tüketim sadece ekonomik bir olgu değil, aynı zamanda sosyal, psikolojik ve kültürel bir olgu haline gelmiştir” (s. 10). Bu bağlamda, tüketim süreci yalnızca mal ve hizmet edinimi olarak değil, aynı zamanda anlam yaratma ve toplumsal konumlanma süreci olarak da değerlendirilmektedir. Özellikle modern tüketim kültüründe, bireyler tükettikleri ürünler aracılığıyla “kim olduklarını” ya da “kim olmak istediklerini” ifade etme imkânı bulurlar. Giyim, mekan seçimi, dijital platformlardaki içerik tüketimi gibi davranış kalıpları, bireyin toplumdaki yerini belirleme araçları hâline gelir. Dedeoğlu ve Savaşçı (2005) da bu dönüşümü şu şekilde özetler: “Tüketim ürünleri ile ilgili anlam ve göstergeler, bireylerin hem kimlik oluşturma, ifade etme ve iletme, hem de bireyin toplumla bütünleşme sürecinde ana rol oynamaktadır” (s. 77). Bu yaklaşım, Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye ve habitus kavramlarıyla da uyumlu olarak, tüketimin sınıfsal farklılıkları yeniden üretmede ve kültürel aidiyetleri işaretlemekte nasıl işlevsel bir araç hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Günümüz tüketim toplumunda bireyler, sadece “neye sahip olduklarıyla” değil, aynı zamanda “nasıl tükettikleriyle” de tanımlanmakta; bu da tüketimi sosyolojik analiz açısından merkezi bir kategoriye dönüştürmektedir.

Tüketimin çağdaş toplumdaki en belirgin etkilerinden biri, bireylerin sosyal kimliklerini kurma, sürdürme ve ifade etme biçimleri üzerindeki belirleyici rolüdür. Modern tüketim kültürü, bireyleri yalnızca ürünlerin alıcısı değil; aynı zamanda kimliklerini, değerlerini ve aidiyetlerini bu ürünler üzerinden biçimlendiren özneleştirilmiş aktörler haline getirmiştir. Bu dönüşümün anlamını Nuri Bilgin (1991), çarpıcı bir şekilde şu ifadelerle açıklar: “Tüketim toplumu, ‘atmaya hazır’ insanların ve ‘atılmaya hazır’ eşyaların toplumudur... Kitle iletişim araçları ve reklamlar aracılığıyla bireylere ‘herkes kral olabilir’, ‘herkes zirveye çıkabilir’ illüzyonu

sunulmaktadır. Prestij ve statü kazanımı, diğerlerinde olmayı elde etmekle mümkün görülmekte; bu da ‘eşyalarıyla diğerlerini geç’ ya da ‘geri kalma’ gibi sloganlarla birey üzerinde sosyal bir buyruk haline dönüşmektedir” (s. 103).

Feodal toplum yapısında değişmez ve geçirgen olmayan sosyal statü, modern toplumlarda yerini, geçişken ve bireysel olarak inşa edilebilen sosyal kimlik yapılarına bırakmıştır. Bu bağlamda tüketim, bireylerin sosyal sınıf, statü ve aidiyet temsillerini yeniden kurmaları için bir araç hâline gelmiştir. Günümüz toplumunda kimlik, bireylerin hazır bir biçimde edindikleri değil; inşa ettikleri ve sürdürdükleri bir gerçekliktir (Ersöz, 2010). Tüketim ürünleri yalnızca kullanım değerleriyle değil; bireyin yaşam tarzını, dünya görüşünü ve sosyal aidiyetini sembolize eden gösterge değeriyle de anlam kazanmaktadır. Marka tercihleri, giyilen kıyafetler, sahip olunan dijital araçlar veya kullanılan mekanlar bireyin “kim olduğunu” topluma gösteren araçlar hâline gelmiştir (Odabaşı, 1999).

2.3.2. Tüketimin Psikolojik İşlevi ve Simgesel Anlamı

Tüketim, günümüz toplumlarında yalnızca maddi ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir faaliyet olmanın ötesinde, bireylerin psikolojik durumlarıyla başa çıkmalarını kolaylaştıran bir sosyal savunma stratejisi olarak da değerlendirilmektedir. Robins’e (1999) göre, tüketim bireylerin dünyayla kurdukları ilişkilerden kaynaklanan kaygı, korku ve güvensizlik duygularını bastırmalarını sağlayan toplumsal bir mekanizmadır: “Tüketim, gerçek dünyayla başa çıkmak için geliştirdiğimiz, kurumsallaşmış bir toplumsal savunma stratejisi olarak görülebilir; tüketim yoluyla, dünyayla olan ilişkilerimizden kaynaklanan kaygı ve korkulardan sakınabilir, bu tehditleri tecrit edebiliriz” (s. 179). Bu yaklaşım, tüketimi yalnızca ekonomik bir davranış olarak değil, aynı zamanda bireyin ruhsal dengesini korumaya yönelik bir baş etme biçimi olarak anlamayı mümkün kılar. Günümüzde, özellikle kadınların alışveriş faaliyetlerini sadece ihtiyaç temelli değil; aynı zamanda gündelik hayatın stresinden uzaklaşma, kendine zaman ayırma ya da duygusal boşluğu doldurma aracı olarak kullandıkları gözlemlenmektedir. Kapitalist sistem ise bu eğilimi meşrulaştırmakta; rahatlatma, mutluluk ve tatmin duygusu ile alışveriş eylemini sıkı biçimde ilişkilendirmektedir. Böylece tüketim, hem içsel bir rahatlatma biçimi hem de dışsal bir kültürel pratik olarak sunulmaktadır.

Postmodern toplumda ise tüketimin rolü daha da karmaşık bir hâl almıştır. Tüketilen ürünlerin kullanım değerinden çok gösterge değeri, yani simgesel anlamı öne çıkmıştır. Odabaşı (1999) bu durumu şu şekilde ifade eder: “Kullanılan ürün ve hizmetlerin taşıdıkları anlamlar aracılığıyla, tüketicilerin kendi kimliklerini oluşturma ve bunları gösterme fırsatı buldukları kabul edilmektedir” (s. 30). Bu bağlamda, bireylerin kendi varlıklarını görünür kılma, toplumsal aidiyet kurma ve benlik sunumu yapma sürecinde, tüketim araçsal bir işleve sahiptir. Bir ürünün “ne olduğu”ndan çok “ne anlama geldiği” önem kazandığında, birey tükettikleri aracılığıyla bir anlatı kurmakta, toplumdaki yerini bu semboller aracılığıyla inşa etmektedir (Baudrillard, 1998; Featherstone, 1991). Tüketim böylece yalnızca bir davranış değil, aynı zamanda bir iletişim biçimi, bir kendilik sunumu, ve bir psikolojik denge kurma yöntemi olarak bireyin yaşamının merkezine yerleşmiştir.

2.3.3. Tüketim Toplumunda Güzellik İmajı ve Medya Temsilleri

Bireyin bir tüketici konumuna gelmesinde ve günümüz toplumunda tüketim değerlerinin yaygınlaşmasında medyanın belirleyici bir rol oynadığı açık bir gerçektir (Baudrillard, 1998). Özellikle reklam endüstrisi, tüketimin toplumsal yaşamın her alanına yayılmasına aracılık etmekte; ürettiği görsel ve simgesel imgeler yoluyla tüketim kültürünün ideolojik temellerini inşa etmektedir (Williamson, 2000). Medya ve reklamlar, bireylerin kimliklerini, sosyal statülerini ve estetik tercihlerine yönelik algılarını şekillendiren güçlü araçlar hâline gelmiştir (Featherstone, 1991). Bu araçlar, özellikle kadın bedeni ve güzellik kavramı etrafında üretilen imgeler aracılığıyla, kadını hem estetik bir nesneye hem de bir tüketim öznesine

dönüştürmektedir (Kilbourne, 1999).

Reklam endüstrisi, güzellik anlayışını standartlaştırarak ve idealize ederek, kadını güzellik normlarına göre biçimlenmeye zorlayan bir sistem üretmektedir (Wolf, 1991). Bu sistemde, kadın bedeni üzerinden sunulan çekici, başarılı, özgür, kusursuz kadın imajı, yalnızca sunulan ürünü tükettiği sürece elde edilebilecek bir hedef olarak resmedilir (McRobbie, 2008). Kadınlara sürekli olarak “daha güzel” olabilmeleri için çeşitli kozmetik ve bakım ürünleri kullanmaları gerektiği mesajı verilir (Bartky, 1990). Bu süreç, yalnızca tüketimi artırmakla kalmaz; aynı zamanda kadınların toplumsal konumlarını da yeniden üretir ve ikincil statülerini meşrulaştırır (Gill, 2007). Kadın bedeni, hem bir satış nesnesi olarak hem de tüketimin öznesi olarak medya temsillerinde sürekli dolaşımdadır (Berger, 1972). Bu yolla güzellik bir "ideal" olarak yeniden tanımlanır ve bu ideale ulaşmak için tüketim kaçınılmaz kılınır (Bordo, 1993). Reklamlar ve medya söylemleri, kadına estetik görünümün bir zorunluluk olduğunu ve bu görünümün yalnızca tüketim aracılığıyla sürdürülebileceğini telkin eder. Böylece kadınların öz değerleri, tükettikleri ürünlerin çeşitliliği ve markası üzerinden ölçülmeye başlanır (Jhally, 2000).

İmaj kavramı, çok disiplinli yapısı nedeniyle çeşitli alanlarda farklı anlam katmanlarıyla ele alınmaktadır. Psikolojiden estetiğe, felsefeden iletişim bilimlerine kadar geniş bir kullanım alanına sahip olan imaj, genel olarak bir temsil, bir gösterge ya da bir gerçeklik yorumu olarak tanımlanır (Bütev, 2007, s. 7). W. J. T. Mitchell, imajın farklı düzeylerde işleyen çok katmanlı doğasına dikkat çekmiş ve imajları şu şekilde sınıflandırmıştır: grafik (resim, heykel, tasarım), optik (görüntü, projeksiyon), algısal (duyusal veriler), zihinsel (hayal, rüya, fantezi), ve sözel (metafor, betimleme) imajlar (Mitchell’den aktaran Bütev, 2007, s. 7). Tüm bu imaj türlerinin ortak yönü, fiziksel ya da düşünsel bir gerçekliği temsil ediyor olmalarıdır. Ancak bu temsil, hiçbir zaman gerçeğin birebir yansıması değildir. Bütev’e (2007) göre, imajlar “gerçekliğin kılığına bürünen, ama aslında o olmayan göstergelerdir” (s. 9). Çünkü göstergenin oluşumu tarihsel, kültürel ve ideolojik bağlamlar içinde şekillenir. Dolayısıyla imaj, yapay, geçici ve mutabakata dayalı bir gerçekliğin inşasını ifade eder. Bu da özellikle tüketim toplumlarında, gösteri ve imaj ekonomisinin nasıl işlediğini anlamak açısından kritiktir.

Yazıcı (1997), imajın toplumsal dönüşümlerle birlikte nasıl değiştiğine dikkat çeker. 19. yüzyıldaki Sanayi Devrimi’nin etkisiyle, yalnızca üretim ve tüketim ilişkileri değil, simgesel değerler ve görsel temsiller de yeniden biçimlenmiştir. İmaj, artık kendiliğinden var olan bir gösterge değil, sistemin gerekleri doğrultusunda tasarlanan ve bir meta hâline getirilen bir araçtır: “Modern toplumda her şey alınır satılır hale, meta haline gelmiştir. İmaj da benzer şekilde kendiliğinden değil, sistemin gerekleri içinde oluşturulup metaya dönüştürülmüştür” (Yazıcı, 1997, s. 105). Ayrıca Yazıcı’ya göre, imajı yaratan ile onu tüketen arasında doğrudan bir ilişki olmaması da modern toplumun sınıflı yapısı ve iş bölümünün bir sonucudur. Özellikle tüketim toplumunun ortaya çıkışıyla birlikte bir imaj endüstrisi oluşmuş ve bu endüstri aracılığıyla imajlar, kitlesel düzeyde popülerleştirilmiş, standartlaştırılmış ve dolaşıma sokulmuştur (Yazıcı, 1997, s. 10).

Tüketim toplumlarında imaj, yalnızca bir temsil biçimi değil; aynı zamanda bireylerin tüketime yönelik arzularını sürekli diri tutan ve onları yönlendiren güçlü bir araçtır. Bu bağlamda imaj, sadece ürünleri değil; aynı zamanda yaşam tarzlarını, idealleri ve kimlikleri de satılabilir hâle getiren bir sistemin parçası olarak işler. Medya ve kitle iletişim araçları, bu sistemin başat üreticileridir. Onlar aracılığıyla sürekli olarak dolaşıma sokulan estetik, başarı, mutluluk, gençlik gibi imajlar, bireylerin arzularını yönlendirir, şekillendirir ve çoğu zaman gerçekliğin yerini alır. Robins (1999), bu süreci postmodern düzenin karakteristik bir özelliği olarak değerlendirir: “Postmodern düzen, maddesel dünyanın imajdan önce gelişile mücadele edildiği, imajın alanının özerkleştiği ve gerçek dünyanın varlığının sorgulandığı bir benzetim dünyasıdır. Ekranların vasıtasıyla yeni bir dünya düzeninin doğuşuna tanık oluyoruz. Bu

küreselleşen kültürde insanlarla karşılaşmamız daha çok onların ekranlardaki imajlarıyla mümkün oluyor” (s. 26–27). Bu görüş, Jean Baudrillard’ın simülasyon teorisiyle paralellik göstermektedir.

Baudrillard’a göre günümüz toplumlarında imaj, artık gerçekliğin temsili olmaktan çıkmış; kendi başına var olan bir göstergeye, yani hipergerçekliğe dönüşmüştür. Bu bağlamda bireyler, gerçek deneyimler yerine medya tarafından üretilmiş imajlarla temas hâlinde. Özellikle sosyal medya, reklamlar ve dijital platformlar aracılığıyla sunulan bu imgeler, bireylerin yalnızca tükettikleri ürünleri değil, kimliklerini de imajlar aracılığıyla kurmalarına neden olmaktadır. Bu dönüşüm, gerçekliğin yerini imajın alması, yani görsel temsillerin yaşamın anlamını belirlemesi anlamına gelir. Böylece ekranlar yalnızca eğlence ve bilgi iletme aracı değil; toplumsal hayal gücünü, arzuları ve kimlikleri biçimlendiren bir alan hâline gelmiştir (Robins, 1999).

Her ne kadar “tüketim toplumu” kavramı öncelikli olarak kapitalizmin geliştiği Batı toplumlarının sosyolojik yapısını tanımlamak amacıyla kullanılsa da, günümüzde bu kavram yalnızca gelişmiş ülkelere özgü bir gerçeklik olmaktan çıkmıştır. Kapitalist yapının henüz tam anlamıyla yerleşmediği, gelişmekte olan toplumlarda dahi tüketim davranışı ve daha önemlisi tüketim fikri, bireyler ve topluluklar üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahiptir (Işıkdogan, 2007, s. 26).

Bu küresel yayılmanın temelinde, kitle iletişim araçlarının gelişimi, küreselleşme süreci ve özellikle internetin dünyanın her köşesine nüfuz etmesi yer almaktadır. Bu araçlar, Batı merkezli tüketim kültürünün sembollerini ve görsel kodlarını farklı toplumlara taşımakta, böylece yerel kültürel bağlamların ötesinde, evrenselleşmiş tüketim imgeleri yaratılmaktadır. Satın alma gücünün düşük olduğu toplumlarda bile, medya tarafından dolaşıma sokulan bu imajlar hayranlıkla izlenmekte, taklit edilmekte ve içselleştirilmektedir (Bocock, 2009, s. 57). Bu bağlamda reklam, tüketim toplumunun en güçlü imaj üretim araçlarından biridir. Reklamlar, yalnızca ürün tanıtımı yapmaz; aynı zamanda bir yaşam tarzı, bir ideal kimlik ve statü modeli sunar. Ürünün kendisinden çok, onun temsil ettiği sembolik değer ön plana çıkar. Böylece reklam, gerçeklikten çok anlamın pazarlanmasını sağlar (Baudrillard, 1998).

Jean Baudrillard’ın simgesel ekonomi analizinden hareketle söylenebilir ki, tüketim yalnızca maddi ürünlerin edinimiyle sınırlı değildir. Tüketimin simgesel ve psikolojik boyutları, ekonomik güçten bağımsız olarak tüm bireyleri etkileyebilir. Baudrillard’ın ifadesiyle, satın alma eylemi kadar, satın alma düşüncesi de tüketim toplumunun bireyleri için bir motivasyon unsuru haline gelmiştir (Baudrillard’dan aktaran Bocock, 2009, s. 57). Reklamın bu işlevi, özellikle düşük gelirli bireyler açısından önemli bir çelişki üretmektedir. Malların çoğu satın alınamasa da, reklamların kurduğu hayal dünyası, bireyin çalışmasına yön veren ödül sistemine dönüşmektedir. Reklamla şekillenen tüketim ideolojisi, bu bağlamda herkesin erişebileceği değil, herkesin arzulanabileceği bir imaj evreni kurar. Sonuç olarak reklamlar, tüketimin nesnel yönünü aşarak, toplumsal ve kültürel yaşamın sembolik yapısına etki eden güçlü bir araç haline gelmiştir. Bu yolla yalnızca ürün değil, aynı zamanda idealler, arzular ve kimlikler de pazarlanmakta; böylece imajın kendisi de bir tüketim nesnesine dönüşmektedir.

2.4. Alışveriş Merkezleri, Reklam ve İmaj Üretimi

Postmodern toplumda tüketim yalnızca bir ekonomik faaliyet değil; aynı zamanda bireyin benliğini inşa ettiği, kendini ifade ettiği ve geçici hazlarla tatmin bulmaya çalıştığı simgesel bir süreç hâline gelmiştir. Bu süreçte alışveriş merkezleri, günümüz bireyi için yalnızca bir ürün satın alma alanı değil; aynı zamanda sosyalleşme, kaçış ve haz deneyimlerinin yaşandığı tüketim tapınakları olarak konumlanmaktadır (Özcan, 2007, s. 271).

Özcan’a (2007) göre, bireyler gerçek dünyanın sıkıntılarından ve çelişkilerinden uzaklaşmak

için postmodernizmin sunduğu sanal ve estetikleştirilmiş bir dünyaya sığınmaktadır. Bu bağlamda alışveriş merkezleri, bu “sanal alemin” en kutsal ve sık ziyaret edilen mekânları hâline gelmiştir. Tüketiciler burada çılgınca alışveriş yaparak anlık doyumlarla kendilerini tatmin etmeye çalışmaktadır. Postmodern tüketici için önemli olan, yalnızca ürün değil, aynı zamanda bu ürünle birlikte sunulan imaj ve yaşam tarzıdır. Bu noktada reklamın işlevi belirleyici hâle gelir. Reklam, bir ürünün yalnızca faydasını değil; onunla birlikte gelen sosyal statü, kişisel çekicilik, özgürlük gibi simgesel değerleri de sunar. Bu nedenle reklam, sadece bir tanıtım aracı değil; aynı zamanda bir anlam üretim mekanizmasıdır. Reklamlar, ürünleri tüketim nesnesi olmalarının ötesinde birer imaj objesine dönüştürür. Reklamlar ayrıca alışveriş merkezlerinden de önce bireyleri tüketime çağıran, televizyon, internet ve basılı medya aracılığıyla evlere kadar ulaşan bir sistem dâhilinde çalışır. Bu anlamda reklam, kendiliğinden gelen bir ziyaretçi gibi bireyin hayatına girer; yalnızca bir ürün değil, aynı zamanda bir hayal dünyası sunar. Bu hayal dünyası, bireyin ulaşmak istediği estetik, mutluluk, özgüven gibi ideallerle örülüdür. Özellikle kadın bedeni ve güzellik imgeleri etrafında şekillenen reklam stratejileri, bu ürünlere yüklenen sembolik anlamları daha da pekiştirerek, imajın merkezi işlevini gözler önüne sermektedir (Özcan,2007).

Günümüz dünyasında reklam endüstrisi, yalnızca tüketimi teşvik eden bir araç olmaktan çıkmış, aynı zamanda kültürel normları ve yaşam biçimlerini küresel ölçekte dolaşıma sokan güçlü bir ideolojik aygıt dönüşmüştür. Bu süreçte reklam, kapitalist sistemin ekonomik ve kültürel yayılmacılığının başlıca aracı olarak işlev görmektedir. Özellikle ABD merkezli reklam endüstrisi, küresel pazarlar üzerinde kurduğu egemenlik aracılığıyla yalnızca ürünleri değil, aynı zamanda Amerikan yaşam tarzını, değer sistemini ve güzellik ideolojisini de ihraç etmektedir. Anthony Giddens’a (2000) göre, dünyadaki en büyük on reklam şirketinden dokuzu Kuzey Amerika merkezlidir. Kanada, Almanya, Fransa, İngiltere ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerdeki büyük reklam ajanslarının büyük bir bölümü de Amerikan kökenlidir. Asya, Afrika ve Güney Amerika gibi gelişmekte olan bölgelerdeki birçok reklam ajansı ya doğrudan Amerikan şirketlerinin uzantısıdır ya da bu şirketlere ait lisanslı kuruluşlar olarak faaliyet göstermektedir.

Bu yapı, reklamın yalnızca ekonomik bir sektör değil, aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı olduğunu ortaya koyar. Çok uluslu reklam ajansları, sadece belirli markaları değil, aynı zamanda belirli idealleri, beden normlarını, güzellik imgelerini ve yaşam biçimlerini pazarlamaktadır. Küresel düzeyde yürütülen reklam kampanyaları, farklı kültürel bağlamlara uyarlansa da, özünde aynı tüketim ideolojisini evrenselleştirme amacı taşımaktadır. Reklamın bu küresel yapısı, yerel kültürleri dönüştürmekte, tüketici davranışlarını homojenleştirmekte ve farklı coğrafyalarda benzer tüketim arzularını üretmektedir. Özellikle medya aracılığıyla yayılan bu reklam imajları, dünyanın dört bir yanındaki bireylerin yaşamlarını biçimlendiren sembolik haritalar hâline gelmektedir (Giddens, (2000).

2.5. Güzelliğin Kadın Üzerindeki Psikolojik Dayatması

Günümüzde kitle iletişim araçları, özellikle reklam endüstrisi tarafından oluşturulan ve yaygınlaştırılan imajlar, kadınlar üzerinde fark edilmeyen ancak sürekli işleyen bir baskı mekanizması hâline gelmiştir (Kayı, 2001, s. 151). Medyanın sürekli olarak ön plana çıkardığı “kendi bedenine iyi bakmak”, “her an sağlıklı, fit, zinde ve canlı olmak”, “güzel, çekici ve seksi görünmek” gibi çağrılar, kadın bedenine yönelik sürekli bir denetim ve şekillendirme sürecini beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, reklamlar ve medya içerikleri, kadına geleneksel olarak atfedilen toplumsal rollerin (annelik, eşlik, bakım verme gibi) eksiksiz biçimde devam ettirilmesi gerektiği mesajını da ısrarla sürdürmektedir (Gürbilek, 1992).

Her ne kadar geleneksel toplumdan günümüze kadının toplumsal konumunda kayda değer bir dönüşüm yaşandığı kabul edilse de, kadının ikincil konumu hâlâ büyük ölçüde korunmakta ve

bu konum medya aracılığıyla farklı şekillerde yeniden üretilmektedir (Bordo, 1993). Sanayileşme ve kentleşmeyle birlikte kadının ev dışına çıkması, eğitim ve çalışma yaşamına katılması, bireysel gelir elde etmesi ve politik haklar kazanması kadın özgürleşmesinde önemli gelişmeler olarak görülse de; medya, kadının “özgürleşen birey” kimliğini çelişkili bir şekilde, çoğu zaman güzellik normları ve “ideal kadın” imajlarıyla yeniden denetim altına almaktadır (McRobbie, 2008). Bu bağlamda, kadınlar hem modern toplumun aktif bireyleri olmaya teşvik edilmekte, hem de geleneksel güzellik idealleriyle biçimlendirilmiş kadınlık rollerine sıkı sıkıya bağlı kalmaları beklenmektedir. Bu ikili baskı, kadınlar için yoğun bir psikolojik yük ve kimlik çatışması yaratmaktadır (Wolf, 1991).

Kadının toplumsal konumunda görece bir iyileşmenin yaşandığı 1900’lü yılların başında, psikanalitik kuramın kurucusu Sigmund Freud, geliştirdiği teorilerle kadının ikincil konumunu doğallaştırma eğiliminde olmuştur. Freud’un “kastrasyon kompleksi”, “Oidipus kompleksi” ve “bilinçdışı” kavramları, bireyin psikoseksüel gelişim sürecine atıfla kadın ve erkek arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışırken, birçok feminist yazar tarafından kadının toplumsal eşitsizliğini bilimsel olarak meşrulaştırdığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Kaylı, 2001, s. 151).

Freud’a göre öznenin ruhsal sağlığı, bu psikoseksüel gelişim evrelerinden sağlıklı bir şekilde geçip geçmediğine bağlıdır. Ancak bu modelde kadın, eksik olan (penisi olmayan) bir özne olarak tanımlandığından dolayı, erkeklerle eşit düzeyde bir bireysellik geliştirme potansiyeli taşımaz. Bu nedenle, psikanaliz kadının konumunu “eksiklik” üzerinden kurarak, güzellik normlarının ve psikolojik baskının tarihsel kökenlerine ilişkin önemli bir ideolojik arka plan sunar (Irigaray, 1985).

Psikanalitik kuram, insan doğasını ve bireyin kişilik gelişimini açıklamaya yönelik önemli bir disiplin olarak kabul edilse de, bu kuramın özellikle kadın kimliği üzerindeki etkileri feminist kuramcılar tarafından yoğun biçimde eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin başında, psikanalizin kadının toplumsal ikincilliğini doğallaştırdığı ve ataerkil normları yeniden ürettiği yönündeki argümanlar yer almaktadır. Kate Millett, bu eleştirileri yoğunlaştıran önemli figürlerden biridir. Ona göre, Sigmund Freud’un bilinçaltı ve çocuk cinselliği üzerine kuramları her ne kadar insan doğasının anlaşılmasına katkı sunmuşsa da, zamanla bu kuramlar kadın-erkek arasındaki eşitsiz ilişkileri meşrulaştıran ve toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren tutucu bir ideolojik zemine dönüşmüştür (Millett, 1987, s. 288).

Millett, Freud’un teorilerinin ve onu izleyen psikanalistlerin görüşlerinin, cinsiyetler arasındaki hiyerarşik düzeni rasyonalize ettiğini, davranış normlarının dışında kalan kadın tutumlarını ise “anormal” veya “eksik” olarak etiketlediğini ileri sürer. Bu bağlamda psikanaliz, kadınların toplumsal konumlarının değişmezliğini savunarak, ataerkil sistemin ideolojik sürekliliğine hizmet etmektedir. Freud’un kadını “eksik erkek” olarak tanımlaması, kadın cinselliğini fallus merkezli bir norm çerçevesinde yorumlaması ve kadın arzusunu “eril yoksunluk” üzerinden değerlendirmesi, feminist düşünürler tarafından eleştirel bir sorgulamanın konusu olmuştur (Irigaray, 1985; Firestone, 1970).

Bu nedenle, Millett’in Freud’a yönelttiği eleştiri yalnızca bilimsel bir karşı çıkış değil, aynı zamanda kadınların özgürleşmesini engelleyen söylemsel bir yapının teşhiri niteliğindedir. Psikanaliz, onun ifadesiyle, kadınlık halini doğal ya da evrensel bir durum gibi sunarak, toplumsal olarak inşa edilmiş eşitsizlikleri görünmez kılmaktadır (Millett, 1987, s. 288).

Freud’un psikanalitik kuramı, bireyin kişilik gelişimini cinsellik ekseninde açıklamaya çalışması nedeniyle hem psikoloji tarihinde bir dönüm noktası olmuş hem de feminist kuramcıların kapsamlı eleştirilerine hedef olmuştur. Özellikle Freud’un cinsiyet farklılıklarını açıklarken erkeği merkeze alan yaklaşımı, kadın cinselliğini ikincil ve eksik olarak konumlandırması nedeniyle yoğun biçimde tartışılmıştır. Morris’e (2002) göre, Freud’un kız çocuklarının gelişimini penislerinin olmayışından kaynaklanan bir aşağılık duygusu temelinde

açıklaması, feminist çevrelerde ciddi tepkilere yol açmıştır. Freud'un bu yaklaşımı, kadın cinselliğini erkek bedeni üzerinden eksiklikle tanımladığı için kadınları doğal olarak yetersiz, bağımlı ve psiko-seksüel olarak tamamlanmamış bireyler olarak betimlemektedir (s. 459).

Günümüz psikoloji ve toplumsal cinsiyet literatüründe ise bu görüşler giderek geçerliliğini yitirmiştir. Çağdaş yaklaşımlar, “penis kıskançlığı” gibi kavramların, Freud'un öne sürdüğü kadar kadın kişilik gelişimi üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yerine kadınların kimlik gelişiminde toplumsal koşulların, kültürel normların ve bireysel deneyimlerin çok daha önemli olduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır (Morris, 2002, s. 460). Nitekim Freud'un kendi çağdaşları ve psikanalitik ekolün izleyicileri arasında da onun inançları –özellikle cinselliğin her gelişim evresinde merkezi rol oynadığı yönündeki düşüncesi– evrensel bir kabul görmemiştir. Freud'un kadın cinselliğini erkek eksenini üzerinden tanımlaması, sadece feminist düşünürler tarafından değil, aynı zamanda bazı neo-Freudyen psikologlar tarafından da sorgulanmıştır (Chodorow, 1999).

Sigmund Freud'un psikanalitik kuramı, bireyin psikolojik gelişimini cinsiyet temelli bir yapı üzerine inşa ederken, kadının toplumsal konumunu biyolojik temellere dayandıran bir anlayış sergilemiştir. Bu yaklaşım, feminist düşünürler tarafından kadının ikincil toplumsal statüsünü meşrulaştırmaya hizmet ettiği gerekçesiyle yoğun biçimde eleştirilmiştir. Kate Millett (1987), Freud'un erkeğin egemen olduğu bir dünyada kadına biçilen toplumsal rolü, doğanın kadına tanıdığı “haklar” olarak sunmaya çalıştığını belirtir. Freud, kadının toplum içerisindeki yerini doğallıkla açıklarken, aslında erkek egemen sistemin ideolojik çıkarlarını destekleyen bir doğallaştırma stratejisi geliştirmiştir (s. 306). Bu görüş, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sosyal bir inşa değil, biyolojik bir zorunluluk olarak sunma eğilimiyle örtüşmektedir.

2.5.1. Tüketim Toplumunda Kadın Bedeni

Jean Baudrillard'a göre tüketim toplumunda, tüm tüketim nesneleri arasında en kıymetli, en arzulanan ve en anlam yüklü olan şey bedendir; özellikle de kadın bedeni (Baudrillard, 2010, s. 163). Kadın bedeni bu bağlamda yalnızca bir tüketim nesnesine indirgenmekle kalmamış, aynı zamanda hem amaç hem de araç hâline getirilmiştir. Bu süreçte kadın bedeni, cinselliği estetize eden bir metaya dönüşerek, sistemin merkezine yerleşmiştir.

Emre Işık (1998), bedenin tüketim toplumunda tekrar tekrar kendi üzerine katlandığını, ideolojik medya labirentleri içinde bir imaj olarak yeniden üretildiğini belirtmektedir (s. 14–15). Artık söz konusu olan şey, gerçek bedenden çok onun görüntüsü, estetikleştirilmiş hali ve parçalanmış formudur. Bu dönüşümün temelinde ise tüketim toplumunun haz merkezli yapısı yer almaktadır. Beden, bu haz ekonomisinin en önemli nesnesine dönüşmüş, sağlık, güzellik ve kontrol ideolojisi etrafında yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda beden, toplumsal çözümlemenin merkezine oturmuştur. Bocoock (2009), bireylerin kimliklerini oluştururken kullandıkları başlıca araçlardan birinin beden olduğunu ve bu bağlamda giyim, görünüm, stil gibi öğelerin yalnızca dışsal tercihler değil, aynı zamanda arzularla iç içe geçmiş anlam üretim süreçleri olduğunu vurgular (s. 107). Tüketiciler, bu tarz görsel ve bedensel tercihler yoluyla “kim olduklarını” ifade ederler. Benzer biçimde, Shilling (1993), medyanın beden görünümü, plastik cerrahi ve genç kalma temalarıyla dolup taşıtığını; bu alanların oluşturduğu baskıların ise milyar dolarlık küresel bir endüstriye dönüştüğünü belirtir (s. 1). Zayıf, genç, formda ve çekici beden imajı, sadece güzellik standardı değil, aynı zamanda toplumsal kabul ve özsaygı için bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Dedeoğlu ve Savaşçı'ya (2005) göre, günümüz tüketicileri bedenleri üzerinden anlam kurmakta, kimlik inşa etmekte ve toplumdaki yerlerini bu bedensel temsiller üzerinden ifade etmektedirler (s. 80). Beden; spor, diyet, estetik operasyon, makyaj ve moda gibi pratiklerle biçimlendirilirken, bireyler bu pratikler aracılığıyla toplumsal sahnede tanınabilir olmanın yollarını aramaktadır. Sonuç olarak kadın bedeni, tüketim toplumunun temel anlam üretim

alanlarından biri hâline gelmiş, bir yandan arzusun nesnesi, diğer yandan kimliğin taşıyıcısı olarak estetik, cinsel ve ekonomik değerlerle yüklenmiştir.

Tüketim toplumunda beden, yalnızca bireyin fiziksel varlığı değil, aynı zamanda ideolojik söylemlerin ve toplumsal iktidarın işlendiği bir metin, bir gösterge, hatta bir iktidar alanı hâline gelmiştir. John Fiske'in (1999) belirttiği gibi, gündelik pratikler olarak görülen giyim, kozmetik, diyet ve spor faaliyetleri, yalnızca bireysel tercihler değil; bedene kazınan toplumsal kuralların araçlarıdır (s. 115). Beden bu bağlamda, belirli normlara uygunluk ya da sapma üzerinden sosyal sınıflandırmaların yapıldığı bir zemine dönüşmektedir. Güzel-çirkin, sağlıklı-sağlıksız, bakımlı-pasaklı, kaslı-göbekli gibi ikili karşıtlıklar, doğuştan gelen nitelikler değil, toplumsal olarak inşa edilen ayrımlardır. Bu ayrımlar, toplumun en güçlü kesimleri tarafından dayatılan normların bedenler üzerinden doğallaştırılması yoluyla işler. Bu bağlamda güzellik ve sağlık, yalnızca biyolojik ya da estetik kategoriler değil; aynı zamanda sosyopolitik denetim araçlarıdır (Fiske, 1999, s. 115).

Beden üzerinden işleyen bu türden sınıflamalar, bireyleri belli biçimlere sokarak toplumsal düzeni sürdürmeye hizmet eder. Özellikle kadın bedeni, bu normatif sistemin merkezinde konumlanarak, "ideal beden" miti çerçevesinde yeniden şekillendirilir. Reklamlar, medya içerikleri ve sosyal normlar aracılığıyla kadına belirli bir görüntü dayatılır ve bu görüntüye uymak, hem kabul görmenin hem de toplumsal görünürlüğün ön koşulu hâline gelir. Dolayısıyla, bedenin şekillendirilmesi ve denetlenmesi süreci, yalnızca bireysel bir estetik çaba değil; aynı zamanda bir iktidar uygulamasıdır. Fiske'in ifadesiyle, "sağlığın anlamları bedensel değil toplumsaldır; güzelliğin anlamları estetik değil siyasaldır." Sağlık da, güzellik de ideolojik işlev gören ve toplumsal gücün bedenler aracılığıyla yeniden üretildiği simgesel sistemlerdir (Fiske, 1999, s. 115).

Modern Batı toplumlarında beden, yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkmış; aynı zamanda bireyin kişisel benliğini ifade ettiği, şekillendirdiği ve sunduğu bir proje hâline gelmiştir. Chris Shilling'e (1993) göre, beden artık bireyin benliğinin bir uzantısı olarak üzerinde çalışılması gereken bir yapı olarak kabul edilmektedir (s. 5). Bu yaklaşım, bireyin bedenini bilinçli tercihler doğrultusunda yeniden şekillendirebileceği ve bu süreç aracılığıyla sosyal kimliğini görünür kılabilceği fikrine dayanır. Bedenin bu biçimde sosyal sembollere dönüşmesi, onun yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda anlam yüklü bir kültürel varlık olduğunu gösterir. Bu bağlamda beden, tıpkı bir proje gibi inşa edilebilir, yönetilebilir ve sunulabilir bir alan olarak görülür. Birey, bu projeyi gerçekleştirebilmek için estetik müdahaleler, egzersiz, diyet, giyim ve kişisel bakım gibi stratejilerle bedenini şekillendirir. Böylece beden, sadece bir varlık değil; aynı zamanda bir gösterge, bir temsil aracı ve bireyin kimliğini ortaya koyan bir "sergi nesnesi" hâline gelir (Shilling, 1993).

Bu anlayışın kökeninde, tüketim kültürünün bedene yüklediği yeni anlamlar bulunmaktadır. Featherstone'a (1991) göre, tüketim kültürü içinde beden, yalnızca biyolojik bir varlık değil; aynı zamanda bir haz nesnesi olarak sunulmaktadır. Beden, hem arzulayan hem de arzulanmak istenen bir şeydir. Bu çerçevede birey, bedenini estetik ölçütlere ne kadar yaklaştırırsa, onun piyasa değeri de o denli artar (s. 177). Genç, sağlıklı, formda ve güzel bir beden, yalnızca bir fiziksel ideal değil, aynı zamanda simgesel bir sermaye hâline gelir. Tüketim kültürü, bireylerin bedenlerini çekinmeden sergilemelerini teşvik eder. Medya, moda ve reklam endüstrisi, idealize edilmiş beden görüntülerini sürekli olarak dolaşıma sokar ve bireyleri bu görüntülere ulaşmaları yönünde motive eder. Böylece beden, hem bir yatırım alanı hem de bir performans sahası olarak konumlanır. Sonuç olarak beden, tüketim toplumunda salt biyolojik bir gerçeklik değil; üzerine kimlik, anlam ve değer yüklenen sosyal bir projedir. Bu proje, bireyin arzularını, sosyal statüsünü ve kültürel aidiyetini ifade etmesinde temel bir rol oynar.

2.5.2. İdeal Beden Algısı ve Piyasa Söylemleri

Tüketim toplumunun medya aracılığıyla ürettiği ideal beden imajı, kadınlar için sürekli bir yetersizlik duygusuna neden olmakta; bu durum, hem psikolojik hem de toplumsal düzeyde derin etkiler yaratmaktadır (Bauman, 2001, s. 158). Zygmunt Bauman’a göre, medyanın dayattığı ideal beden arayışında kadınlar, asla kurtulamayacakları bir endişe ile felce uğrarlar. Bedenin duyumsal ve coşku üreten doğası, bu idealde sürekli çatışma halindedir. Kadın ne kadar çaba gösterirse gösterebilir, bedeni ne kadar eğitilirse eğitilsin, mükemmellikten sapma kaygısı ortadan kalkmaz; çünkü ideal beden algısı, ulaşılamaz bir hedef olarak kurgulanmıştır (Bauman, 2001, s. 158).

Bu sürekli yetersizlik hissi, kadının benlik algısında doğrudan bir erozyona yol açmaktadır. Doğan’ın (2010) aktardığı araştırmalar, kadınların önemli bir bölümünün benlik saygılarını beden imajlarıyla özdeşleştirdiğini göstermektedir. Kadınların kendi beden algısıyla medya tarafından sunulan ideal beden arasındaki fark büyüdükçe, mutsuzluk düzeyleri de artmaktadır (Doğan, 2010, s. 53).

Kapitalist sistem ise bu durumu kadınların özgürleşmesi için bir fırsat gibi sunmakta ve bedeni “özgürleştirme” söylemini pazarlamaktadır (Baudrillard, 2010, s. 171). Jean Baudrillard’a göre, kadın bedeni piyasada bir “kurtuluş nesnesi” hâline getirilmiş; bu da özgürlük adı altında meşrulaştırılmıştır. Kadının özgürleşmesi, pazarlanan “bedensel özgürlük” kavramı ile eşleştirilir; ancak bu özgürlük, çoğunlukla tüketim nesnelerine bağımlı hâlde sunulur: bronzlaşma, spor, temizlik ürünleri, makyaj, kürler ve kişisel bakım uygulamaları gibi (Baudrillard, 2010, s. 172).

Kadına verilen mesaj nettir: “Kendini keşfetmek mi istiyorsun? Öyleyse satın al.” Bu söylem, kadının gerçek bir özne değil, tüketim sürecinde şekillenen pazarlanabilir bir beden olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. Böylece “özgürleşen beden”, yalnızca satın alma serbestisi ile sınırlı kalır (Baudrillard, 2010, s. 171–172).

Bu yapı içerisinde kadının psikolojik sağlığı, medya imajlarının ve estetik normların belirlediği bir çerçeveye sıkışır. Kadının kendini “tamamlanmış” ve “değerli” hissetmesi artık içsel bir süreçle değil; dışsal onay, normatif güzellik kriterleri ve ideal bedene yakınlık derecesiyle ölçülmektedir (Doğan, 2010, s. 53; Bauman, 2001, s. 158).

2.5.3. Reklam Aracı Olarak Kadın Dergileri ve Beden Algısı

Moda dergileri, hem içerik hem de estetik kalite açısından son derece özenle hazırlanan yayınlardır. Bu tür dergiler, yoğun reklam geliri sayesinde diğer dergilerden daha fazla bütçeye sahip olmakta; bu sayede yüksek kaliteli kâğıt, dikkat çekici grafik tasarımlar ve en güncel baskı teknikleriyle üretilmektedir (Yazıcı, 1997, s. 108). Moda dergilerinde kullanılan görsel öğeler, çoğu zaman yazılı içerikten daha baskın olup, okuyucunun dikkatini doğrudan çekmeyi ve pazarlanan ürünün etkili biçimde tanıtımını amaçlamaktadır (Featherstone, 1991, s. 173).

Görsellerin bu yoğun kullanımı, yalnızca ürün reklamlarıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bir yaşam tarzı, estetik anlayışı ve güzellik standardı da sunar. Dergilerdeki kadın bedeni temsilleri, okuyuculara sadece nasıl giyinmeleri gerektiğini değil, aynı zamanda nasıl görünmeleri, nasıl hissetmeleri gerektiğini de dolaylı olarak iletir (Bordo, 1993, s. 25). Bu durum, moda dergilerine yalnızca bir yayın değil, aynı zamanda bir tüketim nesnesi ve prestij göstergesi olarak da değer yüklenmesine yol açar. Özellikle tüketim toplumunda, moda dergisi sahibi olmak, bazı sosyal çevrelerde sınıfsal bir ayrıcalık ya da estetik bilince sahip olmanın göstergesi olarak algılanmaktadır (Bourdieu, 1984, s. 281). Bu bağlamda, dergilerin fiziksel kalitesi kadar markalaşmış kimlikleri ve “elit” algısı da okuyucuların tüketim tercihlerini etkilemektedir.

Vogue dergisinin Türkiye’de yayımlanan ilk sayısı, bu pazarlama stratejilerinin etkileyciliğine örnek teşkil eder. İlk bin adedin özel olarak numaralandırılması ve dağıtım noktalarının önceden ilan edilmesi sonucunda, derginin satışa çıktığı sabah metrelerce kuyruk oluşmuş; bu

durum derginin içerik kalitesinden ziyade, yarattığı statü ve ayrıcalık algısının tüketici davranışlarını belirlediğini göstermiştir (Yazıcı, 1997, s. 110). Sonuç olarak, moda dergileri yalnızca bilgi veren yayınlar değil, tüketim toplumunda kimlik ve statü sunan kültürel ürünlerdir. Bu yayınlar aracılığıyla bireyler hem güncel trendlere erişim sağlar, hem de estetik ve sınıfsal aidiyetlerini sergileme olanağı bulurlar.

Günümüzde moda dergileri, bilgi verme amacından çok, tüketimi yönlendiren birer reklam aracı olarak işlev görmektedir. Moda dergilerinin temel amacı, okuyucuyu yalnızca bilgilendirmek değil; daha çok, sunulan ürünlerin tanıtımını yapmak ve bu ürünlerin tüketimini teşvik etmektir (Yapar, 1999, s. 16). Bu durum, moda dergilerinin içerik yapılarında açıkça görülmektedir. Örneğin, Vogue Türkiye dergisinin 2010 Mart ayında yayımlanan 562 sayfalık ilk sayısının ilk 88 sayfası yalnızca reklamlardan oluşmaktadır. Sayının toplam 251 sayfasının reklamlara ayrılmış olması, reklamın dergideki baskın konumunu gözler önüne sermektedir. Yurtdışındaki Vogue edisyonlarında da reklam oranı genellikle %50'ye yakındır (Giet, 2006, s. 58). Bu yüksek oranlar, moda dergilerinin reklam endüstrisi açısından taşıdığı ekonomik önemi göstermektedir. Giet'e (2006) göre, dergi editörlerinin temel hedefi, belirli ürünlerin promosyonunu sağlamak ve reklam alanlarını satarak dergiyi finanse etmektir. Türkiye gibi ülkelerde, kendini reklam dışında finanse edebilen popüler ve yüksek tirajlı dergilerin neredeyse hiç olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, reklamların dergi ekonomisinin temel dayanağı olduğu açıktır (s. 58).

Kadın dergilerinin pazar içindeki konumu da bu reklam odaklı yapıyı desteklemektedir. Yayın sayısının fazlalığı, sabit bir okuyucu kitlesine sahip olmaları, içeriklerinin giyimden kişisel bakıma, sağlıktan dekorasyona kadar geniş bir yelpazeye yayılması; kadın dergilerini reklamverenler için son derece cazip hale getirmektedir (Wernick, 1996, s. 154). Reklamcılar açısından bir gazete, dergi ya da televizyon programının içeriği, reklamların tüketiciyle buluşmasını sağlayacak birer mknatıs işlevi görmektedir (Wernick, 1996, s. 154).

2.6. Medyada Sunulan Güzellik İmajları

Coward'ın belirttiği gibi, reklamlar kadınlara sürekli olarak “çalışın, kendinizi değiştirin, daha iyi görünün, daha erotik olun” mesajı vermektedir. Bu mesajlar aracılığıyla, kadınlara belirli bir yaşam tarzına sahip olduklarında arzu ve zevke ulaşabilecekleri vaadi sunulmaktadır (Coward, akt. Demir, 2006, s. 291). Bu durum, kadınların aynı biçimde giyinmeye, benzer arzuları taşımaya ve tek tipleşmiş estetik normlara uymaya yönelmesine neden olmaktadır. Eskiden din, aile, devlet ve toplum tarafından şekillendirilen kadın davranışları, günümüzde bu aktörlere ek olarak görsel idealler tarafından da yönlendirilmektedir (Demir, 2006, s. 291).

Medya ve özellikle reklamlar tarafından dikkatle oluşturulan ideal beden tanımları, kadınların bu estetik normları içselleştirmesi sonucu, psikolojik olarak zarar görmelerine neden olmaktadır. Görsel alanda yaratılan, filtrelenmiş, düzeltilmiş ve sürekli yeniden şekillendirilen kadın imajları, kadınların kendi bedenleriyle olan ilişkisini zedelemekte; bu durum, kadınlarda güvensizlik, hoşnutsuzluk ve yoğun bir estetik baskı yaratmaktadır (İnceoğlu & Kar, 2010, s. 72). Orbach'ın vurguladığı gibi, medyada sunulan bu güzellik imgeleri kadınların bedenlerine karşı duyduğu güveni sarsmakta ve bedeninin doğallığı, kontrolsüzlüğü veya kusurları, kabul edilemez hale gelmektedir. Bu baskı, kadınların öz saygısını zedeleyerek onları sürekli estetik bir denetime tabi kılmaktadır (Orbach, akt. İnceoğlu & Kar, 2010, s. 72).

Tseelon (2002), kadının medya tarafından iki kat dezavantajlı bir konuma yerleştirildiğini belirtir. İlk olarak, kadınlar genellikle ulaşamayacakları, gerçek dışı bir güzellik idealine göre değerlendirilir. İkinci olarak ise, kadının bedeni doğal, çıplak ve kontrolsüz haliyle toplum tarafından kabul görmemekte; utanılması, gizlenmesi ve değiştirilmesi gereken bir nesne olarak sunulmaktadır (Tseelon, 2002, s. 139). Geçmişten günümüze medya tarafından sunulan güzellik imajları değişime uğramıştır. Kadın bedenine dair estetik ölçütler, tarihsel ve kültürel

bağlama göre farklılık göstermektedir. Örneğin, geçmiş dönemlerde etine dolgunluk, büyük göğüsler ve geniş kalçalar doğurganlık, statü ve refahın sembolü olarak kabul edilirken; günümüzde bu ölçüler, yerini ince beden, uzun boy, dar bel ve orantılı hatlara bırakmıştır (Tseelon, 2002, s. 139). Güzellik kavramının dönemselsel olarak farklılık göstermesi, estetik ölçütlerin mutlak değil, kültürel olarak inşa edilen ve yeniden üretilen değerler olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde kadın bedeni, doğurganlıktan çok erotik çağrışım ve seksüel çekicilikle özdeşleştirilmekte, böylece kadınlar üzerindeki baskı hem cinsel hem de estetik anlamda derinleşmektedir (Tseelon, 2002, s. 139–140).

Kagan’a göre güzellik, mutlak ya da evrensel bir ölçüye göre belirlenemez; aksine, her zaman belirli kültürel, ulusal, ırksal ya da sınıfsal koşullar çerçevesinde tanımlanır. Bu nedenle insan güzelliğinin somut görünüşleri, toplumdan topluma farklılık gösterir. Bir toplumda güzelliğin simgesi olarak kabul edilen fiziksel özellikler, başka bir toplumda çirkinliğin göstergesi olabilir. Örneğin, beyaz tenlilik, Hristiyan mitolojisinde meleklerin estetik bir niteliği olarak sunulurken; Afrikalı bir sanatçı için şeytanı tasvir etmenin yolu beyaz tenli bir beden hayal etmek olabilir. Aynı şekilde, Kızılderili kültüründe “beyaz tenli” ifadesi çoğu zaman “çirkin” anlamına gelirken, bir Avrupalı için sarı benizli olmak genellikle hastalık ve zayıflıkla ilişkilendirilmektedir (Kagan, 1982, s. 113–114). Bu örnekler, güzellik algısının ne denli kültürel olarak inşa edilmiş olduğunu ve öznel estetik yargıların, içinde bulundukları toplumsal bağlama göre anlam kazandığını göstermektedir. Kagan, bu durumu şöyle özetler: İnsanlar için salt nesnel bir güzellik yoktur; güzellik her zaman algılayan öznenin değer sistemine, estetik normlarına ve ideolojik altyapısına bağlıdır (Kagan, 1982, s. 113). Kagan, aynı zamanda, toplumsal idealden bağımsız bir güzellik anlayışının olamayacağını da vurgular. Her tarihsel dönem, kendi gerçekliğini ve estetik değerlerini kendi idealleri doğrultusunda şekillendirmiştir. Bu nedenle her çağ, “güzel” olanı kendi ideallerine uygun biçimde tanımlar. Böylelikle güzellik, tarihsel süreçte sürekli olarak değişen ve ideolojik olarak yeniden tanımlanan bir kavram haline gelir (Kagan, 1982, s. 117).

369

Günümüzde zayıflık, toplumun büyük kesimi tarafından ideal güzellik ölçütü olarak kabul edilmiştir. Medya, özellikle televizyon, moda dergileri ve reklamlar aracılığıyla bu estetik normu sürekli yeniden üretmekte ve meşrulaştırmaktadır. Ünlüler, modeller ve mankenler genellikle bu zayıf beden normlarına sahip bireyler olarak temsil edilmekte ya da dijital teknolojiler aracılığıyla bu beden ölçülerine uygun hale getirilmektedir. Bu durum, özellikle kadınlar üzerinde güçlü bir estetik baskı yaratmaktadır. Coward (1993), günümüz toplumunda kültürel bir ideal haline gelen belirli bir kadın bedeni tipinden söz eder. Ona göre, “mükemmel” kadın bedeni, 168 ile 177 cm arasında bir boya, uzun bacaklara, bronz bir tene ve sağlıklı bir görünüme sahip olmalıdır. Ancak tüm bu özelliklerden daha önemlisi, bedenin yağsız, adeta bir gram fazlalıktan arındırılmış olması gerektiğidir (s. 42). Bu tanım, medya tarafından yaratılan ve kadınlara dayatılan estetik beklentilerin ne denli katı ve ulaşılmaz olduğunu ortaya koymaktadır.

Ersöz’ün (2010) aktardığı veriler de bu değişimi sayısal olarak desteklemektedir. 1950’li yıllarda Amerikan güzeli seçilen kadınların ortalama kilosu 60 kilogram civarındayken, 1990’lı yıllarda bu ortalama 50 kiloya kadar gerilemiştir. Ayrıca, 1974’te bir modelin kilosu, ortalama Amerikalı bir kadının kilosundan sadece %8 daha düşükken, bu oran 1990’lı yıllarda %23’e kadar yükselmiştir (Straight’ten aktaran Ersöz, 2010, s. 46). Günümüzde zayıflık, toplumun büyük kesimi tarafından ideal güzellik ölçütü olarak kabul edilmiştir. Medya, özellikle televizyon, moda dergileri ve reklamlar aracılığıyla bu estetik normu sürekli yeniden üretmekte ve meşrulaştırmaktadır. Ünlüler, modeller ve mankenler genellikle bu zayıf beden normlarına sahip bireyler olarak temsil edilmekte ya da dijital teknolojiler aracılığıyla bu beden ölçülerine uygun hale getirilmektedir. Bu durum, özellikle kadınlar üzerinde güçlü bir estetik baskı yaratmaktadır. (Ersöz, 2010).

3. YÖNTEM

Bu çalışma, tüketim toplumunda medyanın kadın bedeni üzerinden inşa ettiği güzellik imajlarını incelemek amacıyla hazırlanmış sistematik bir derlemedir. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusu etrafında, önceden yapılmış olan tüm araştırmaları bir araya getirerek analiz etmeyi ve bu bulguları sentezlemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, literatürdeki bilgi birikimini geniş bir perspektiften gözden geçirme fırsatı sunar ve daha genelleyici, güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlar (Liberati et al., 2009).

3.1. Sistematik Derleme Yönteminin Tanımı ve Amaçları

Sistematik derleme, belli bir konu üzerine yapılmış ampirik ve kuramsal çalışmaların belirli kriterlere göre seçilip analiz edilmesini sağlayan, şeffaf ve tekrarlanabilir bir yöntemdir. Bu derlemede, tüketim toplumunda medya tarafından oluşturulan güzellik imajlarının kadın kimliği üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Amaç, kadın bedeninin nesneleştirilmesi, medyada standartlaştırılmış ideal beden kalıplarının yaygınlaştırılması ve bunun kadınların özsaygısı, benlik algısı ve toplumsal konumları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

3.2. Araştırma Sorusu ve Kapsam

Bu derlemede aşağıdaki temel araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Medya tarafından sunulan güzellik imajları kadın bedenini nasıl temsil etmektedir?

Güzellik imajlarının kadınların özsaygısı, beden algısı ve kimlik gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?

Tüketim toplumunda güzellik normlarının inşasında kadın dergileri, reklamlar ve sosyal medyanın rolü nedir?

Bu imajlar toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretiminde nasıl bir işlev görmektedir?

3.3. Veri Toplama Süreci ve Seçim Kriterleri

Bu sistematik derleme kapsamında 1990–2023 yılları arasında yayımlanmış Türkçe ve İngilizce kaynaklar incelenmiştir. Derlemeye dâhil edilecek çalışmaların seçiminde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Kadın bedeni, medya temsili, güzellik algısı ve tüketim kültürü konularını ele alması,
- Hakemli akademik dergilerde yayımlanmış olması,
- Niteliksel, niceliksel ya da karma yöntemle yapılmış olması,
- Erişilebilir tam metin halinde olması.
- Kullanılan anahtar kelimeler: kadın bedeni, güzellik imajı, medya temsili, tüketim kültürü, toplumsal cinsiyet, reklam estetiği, ideal beden.
- Taramalar, PsycINFO, PubMed, Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM, ERIC ve ScienceDirect gibi uluslararası akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde; yüksek etki faktörlü sosyal bilimler dergileri, sosyal psikoloji ve medya çalışmaları üzerine yazılmış kitaplar, kadın çalışmaları alanındaki lisansüstü tezler, meta-analiz ve vaka çalışmaları temel alınmıştır. Özellikle Vogue, Elle gibi kadın dergilerinde yer alan güzellik reklamları ve akademik analizlere dayanan içeriklere öncelik verilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir (Braun & Clarke, 2006). Analizde, medya temsillerinde öne çıkan ana temalar (örneğin: ideal beden normu, estetik dayatma, kimlik inşası, nesneleştirme), alt temalar şeklinde kodlanmış ve bu temalar arasındaki ilişkiler yorumlanarak betimlenmiştir.

Kodlama aşamasında, kadın bedeninin metalaştırılması, ideal beden imajı, tüketici kimliğinin inşası ve kültürel normlara uyum gibi başlıklar altında sınıflandırma yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Sınırlılıkları

Bu sistematik derlemenin geçerliliği, yalnızca akademik kaynaklara ve bilimsel yöntemle yapılmış çalışmalara dayandırılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, yalnızca Türkçe ve İngilizce dilindeki yayınlar incelenmiştir. Bu da diğer dillerde yapılmış çalışmaların dışarıda bırakılmasına neden olabilir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan verilerin çoğu Batı toplumlarına aittir, bu nedenle sonuçların evrenselliği tartışmalıdır. Son olarak, çoğu çalışmanın kesitsel olması nedeniyle uzun vadeli etkiler yeterince gözlemlenememiştir.

4. BULGULAR

Bu çalışma, medyada üretilen güzellik imajlarının kadın bedeni üzerindeki etkilerini, kapitalist tüketim kültürü bağlamında sistematik bir biçimde ele almaktadır. Bulgular, hem teorik literatür hem de medya içerik analizlerine dayanarak şu ana temalar etrafında toplanmaktadır:

1. Güzellik İmajının Tarihsel ve Felsefi Temelleri: Antik Yunan'dan günümüze uzanan güzellik anlayışı, başlangıçta etik ve ruhsal değerlere bağlı iken modern dönemde görselliğe ve dışsal ölçütlere indirgenmiştir. Platon ve Aziz Tommaso'nun estetik anlayışı, içsel uyum ve erdem ile ilişkilendirilen güzelliğin, günümüz tüketim toplumunda görünüme indirgenmiş bir meta haline geldiğini ortaya koymaktadır.

2. Kapitalist Tüketim Kültürünün Kadın Bedeni Üzerindeki Etkisi: Tüketim toplumunda kadın bedeni, Jean Baudrillard'ın tanımıyla, diğer tüm nesnelerden daha fazla tüketilen, en kıymetli meta haline gelmiştir. Kadın bedeni, hem ürün tanıtımında bir araç hem de ürünün doğrudan kendisi olarak konumlandırılmaktadır. Güzellik, artık doğal ya da bireysel bir özellik değil; medya tarafından inşa edilen ve pazarlanan bir tüketim kodudur.

3. Medyada Güzellik Normlarının Standardizasyonu: Medya, özellikle moda dergileri, reklamlar ve sosyal medya üzerinden, kadınlara ulaşılması imkânsız güzellik standartları dayatmaktadır. Bu standartlar, kadınları sürekli bedenlerini iyileştirmeye, genç ve zayıf kalmaya yönlendirmekte; böylece estetik normlar kadının kimliğinin ve değerinin ölçütü haline getirilmektedir. Bu durum, özellikle Dove'un yaptığı araştırmalarla da desteklenmiştir: Kadınların çok büyük bir kısmı fiziksel görünümünü değiştirmek istemekte ve zayıf olduklarında daha mutlu olacaklarını düşünmektedir.

4. Reklamlar ve Kadının Nesneleştirilmesi: Reklamlar, yalnızca ürün tanıtımamakta; aynı zamanda belirli güzellik ideallerini ve toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretmektedir. Kadın, yalnızca reklamdaki kadına benzeme arzusuyla ürün tüketmeye yönlendirilmekte, bu yolla hem bir tüketiciye hem de bir gösteri nesnesine indirgenmektedir. Özellikle temizlik, bakım, kozmetik ve moda sektörlerinde bu durum daha görünür hale gelmektedir.

5. Kadının Psikolojik Yıpranması ve Yabancılaşması: Medyada sürekli olarak yeniden üretilen ideal kadın imajı, kadınların beden algısını olumsuz etkileyerek, özsaygı kaybı, beden memnuniyetsizliği ve yabancılaşma gibi psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Bu sürecin ardında ise kadın bedeninin sürekli kontrol edilmesi, yönetilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği düşüncesi yatmaktadır. Böylece kadın, kendi bedeniyle sürekli bir çatışma halinde yaşamak zorunda kalmaktadır (Tiggemann, 2011; Bartky, 1990).

6. Güzelliğin Kültürel ve Göreceli Boyutu: Güzellik, mutlak ve evrensel bir kategori değil; tarihsel, kültürel ve sınıfsal olarak belirlenen bir olgudur. Kagan’a göre güzellik kavramı, farklı toplumlarda farklı anlamlar kazanmakta, bu nedenle güzelliğin nesnel bir tanımı yapılamamaktadır. Ancak medya, bu farklılıkları yok sayarak tek tipleştirilmiş bir estetik anlayışı dayatmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, tüketim toplumunda medyanın ve reklam endüstrisinin kadın bedeni üzerinden kurduğu güzellik imajlarını ve bu imajların kadınlar üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın bulguları, medya ve kapitalist üretim ilişkileri arasında güçlü bir işlevsellik bulunduğunu ve bu ilişkinin özellikle kadın bedeni üzerinden şekillenen bir tüketim kültürünü meşrulaştırdığını göstermektedir.

Küreselleşmenin etkisiyle medya, sadece bilgi ve kültür aktaran bir araç olmaktan çıkarak, tüketime yönelik değerlerin küresel düzeyde yaygınlaştırılmasında önemli bir işlev üstlenmiştir. Kapitalist sistemin devamlılığı için gereksinim duyduğu sürekli tüketim eğilimi, medya yoluyla bireylere estetik değerler, yaşam biçimleri ve kimlik modelleri sunularak içselleştirilmekte, özellikle kadın bedeni bu sistemin merkezine yerleştirilmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan temel bulgulardan ilki, reklamların kadın bedenini araçsallaştırarak nesneleştirmesidir. Kadın, tanıtımı yapılan ürünlerin yalnızca kullanıcı değil, aynı zamanda o ürünün bir parçası gibi sunulmakta; bu da onu, arzunun ve tüketimin nesnesine dönüştürmektedir. Jean Baudrillard’ın da ifade ettiği gibi, çağdaş tüketim toplumunda nesnelerin değişim değeri, yalnızca işlevsel değil, simgesel anlamlar taşımasıyla şekillenmektedir. Kadın bedeni de bu bağlamda, sadece bir estetik varlık değil, aynı zamanda satın alma eyleminin motive edici gücü hâline gelmiştir.

İkinci olarak, medyanın oluşturduğu estetik normlar, kadınlar üzerinde sürekli bir “ideal beden” arayışı yaratmakta, bu arayış ise hem fiziksel hem de psikolojik baskı unsurlarına dönüşmektedir. Medyada tekrar edilen mükemmel güzellik imajları —ki çoğu zaman yapay ve dijital olarak manipüle edilmiştir— kadınlarda beden memnuniyetsizliği, düşük benlik saygısı ve yetersizlik hissi gibi olumsuz duyguları tetiklemektedir. Dove’un 2005 tarihli araştırmasında da gösterildiği gibi, kadınların çok büyük bir kısmı fiziksel görünümünden memnun olmadığını belirtmiş ve güzellik imajlarının, kadınların benlik algısını önemli ölçüde etkilediği ortaya konmuştur.

Üçüncü önemli bulgu ise kadın bedeninin sadece tüketimin nesnesi değil, aynı zamanda tüketimin öznesi hâline getirilmesidir. Güzellik imajlarına ulaşmak isteyen kadınlar, kozmetik, moda, diyet, fitness, estetik cerrahi ve kişisel bakım gibi alanlara yönlendirilmekte ve bu alanlardaki ürün ve hizmetlerin birincil hedef kitlesi hâline gelmektedir. Bu yönlendirme, kadını geleneksel üretim alanlarının dışına itmekte, onun tüketim etkinliği içerisindeki varlığını sürekli kılarak toplumdaki ikincil konumunu yeniden üretmektedir.

Reklamlarda sıkça karşılaşılan “kadın temizlik yapar, kadın güzel olmak zorundadır” gibi temsiller, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmekte ve kadına tarihsel olarak atfedilen “iyi eş”, “iyi anne” gibi geleneksel rollerin sürdürülmesini sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında analiz edilen Vogue dergisi örneği, güzellik kavramının nasıl tüketim nesnesi hâline getirildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Moda ve kozmetik sektörüne dair reklamların, kadının bedenini yeniden şekillendirmeye yönelik yoğun mesajlar içerdiği görülmüştür. Bu örnekler, kadına ideal beden ölçütleri dayatarak hem fiziksel görünümünü hem de tüketim alışkanlıklarını şekillendirmekte ve kadınları standartlaştırılmış bir güzellik

modeline uymaya zorlamaktadır.

Sonuç olarak medya, hem kadın bedenini bir ürün gibi pazarlamakta hem de kadını tüketimin öznesi olarak konumlandırmaktadır. Bu çifte baskı, kadının toplumsal konumunu güçlendirmekten ziyade, onun görünürlüğünü artırırken özneselliğini zayıflatmaktadır. Güzelliğin yalnızca estetik değil, aynı zamanda politik, ekonomik ve toplumsal bir mesele hâline geldiği günümüzde, kadınların medya temsilleri üzerine eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bu konuda toplumsal farkındalığın artırılması önem arz etmektedir.

Kadın bedeni üzerinden yürütülen bu medya söylemi, sadece tüketimi teşvik etmez; aynı zamanda kadının sosyal kimliğini, toplumsal rollerini ve yaşam biçimini de şekillendirir. Bu nedenle kadın ve medya ilişkisi, toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında sosyoloji, iletişim bilimleri ve kadın çalışmaları gibi disiplinlerde derinlemesine analiz edilmesi gereken önemli bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, tüketim toplumunda medya ve reklam endüstrisinin güzellik algısını nasıl şekillendirdiğini ve bu algının kadın bedeni üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, medyanın kadın bedenini yalnızca estetik değil, aynı zamanda sembolik ve ekonomik bir değer olarak konumlandığını ortaya koymuştur. Kadın bedeni, medya temsiliinde hem pazarlama stratejisinin bir unsuru hem de tüketim kültürünün taşıyıcısı hâline gelmiştir (Baudrillard, 2010).

Medya, kadına dayatılan güzellik normlarını standartlaştırmakta ve bu standartlar üzerinden toplumsal rollerin yeniden üretilmesine aracılık etmektedir. Reklamlar ve kadın dergileri gibi yayınlar, kadınları belirli beden ölçütlerine uymaya zorlamakta ve bu uğurda fiziksel müdahale (ör. estetik cerrahi), ürün kullanımı (ör. kozmetik, diyet ürünleri) gibi tüketim biçimlerini teşvik etmektedir (Orbach, akt. İncoğlu & Kar, 2010). Bu süreç, kadınların benlik algılarında bir erozyona neden olurken, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirici bir etki yaratmaktadır.

Geleneksel olarak “özel alan”la ilişkilendirilen kadın, medya aracılığıyla görünür kılınırken, bu görünürlük özneleşme değil, nesneleşme yoluyla gerçekleşmektedir. Kadının toplumsal varlığı, üretkenliğinden çok tüketiciliğiyle tanımlanmakta; estetik değeri, kadının toplumsal değerine indirgenmektedir (Tseelon, 2002). Böylelikle medya, kadının toplumsal konumundaki ikincilliği hem sürdürmekte hem de yeniden üretmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yaygınlaştırılmalıdır.
- Kadınların medyada sunulan gerçek dışı güzellik imajlarına karşı eleştirel bakış açısı geliştirebilmesi için medya okuryazarlığı eğitimleri hem okullarda hem de sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yaygınlaştırılmalıdır.
- Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığı Artırılmalıdır.
- Kadınların temsiliyle ilgili içerik üreten medya organları, reklam ajansları ve yayıncı kuruluşlar toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirilmelidir. Özellikle güzellik imajlarının çeşitlendirilmesi ve farklı beden tiplerinin normalleştirilmesi teşvik edilmelidir.
- Kadın Dernekleri ve Akademi İşbirliği Artırılmalıdır.
- Kadın hakları odaklı STK’lar ile üniversiteler arasında işbirlikleri artırılarak medya içeriklerinin izlenmesi, raporlanması ve dönüştürülmesine yönelik ortak projeler hayata

geçirilmelidir.

- Alternatif Medya ve Yerel İnisiyatifler Desteklenmelidir.
- Tek tipleşmiş güzellik anlayışına karşı alternatif medya kanallarında çeşitli kadın temsillerinin görünür kılınması sağlanmalıdır. Farklı yaş, beden, etnik köken ve engel gruplarından kadınların medya temsili güçlendirilmelidir.
- Yasal Düzenlemeler Yapılmalıdır.
- Reklamcılık ve yayıncılık sektörlerinde beden normlarını manipüle eden içeriklerin düzenlenmesine ilişkin etik kodlar belirlenmeli ve yasal denetim mekanizmaları kurulmalıdır.
- Sosyal Medya Algı Yönetimi Araştırılmalıdır.
- Bu çalışma geleneksel medya odağında yürütülmüştür. Sosyal medya platformlarında filtre kullanımı, influencer etkisi ve güzellik trendleri üzerine derinlemesine nitel araştırmalar yapılması gerekmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Arat, Y. (1987). *Kadın ve siyaset: 1980'ler Türkiye'sinde kadın hareketleri*. Metis Yayınları.
- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. Routledge.
- Baudrillard, J. (1998). *Tüketim toplumu: Söylenceler ve yapılar* (H. Deliceçaylı & F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2004). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010). *Tüketim toplumu*. Ayrıntı Yayınları.
- Berger, J. (1986). *Görme biçimleri* (Y. Salman, Çev.). Metis Yayınları.
- Bocock, R. (2009). *Tüketim* (İ. Türkmen, Çev.). Dost Kitabevi.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body*. University of California Press.
- Bordo, S. (2003). *The male body: A new look at men in public and private*. Farrar, Straus and Giroux.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Chodorow, N. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Corbin, A., Cortin, J. J., & Georges, V. (2008). *Bedensel terbiye: Kadın bedeninin biçimlendirilmesi* (N. Kara, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coward, R. (1993). *The whole truth: The myth of alternative health*. Faber & Faber.
- Dedeoğlu, S., & Savaşçı, S. (2005). Tüketim kültürü ve kimlik inşasında beden. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 75–88.
- Demir, E. (2006). Medyada kadın bedeni ve ideal güzellik. *İletişim Dergisi*, 25(1), 285–296.
- Eco, U. (1999). *Güzelliğin tarihi* (A. Arıkan, Çev.). Can Yayınları.

- Eco, U. (2004). *Çirkinliğin tarihi* (A. Arıkan, Çev.). Can Yayınları.
- Eco, U. (2006). *Ortaçağ estetiği* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ersöz, S. (2010). *Tüketim toplumunda kadın ve güzellik*. Eğitim Kitabevi.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. Sage.
- Firestone, S. (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. William Morrow.
- Fiske, J. (1999). *Reading he popular* (S. İrvan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Modernite ve bireysellik* (H. Özel, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gill, R. (2007). *Gender and he media*. Polity Press.
- Giet, S. (2006). *Medya ve kadın*. Ayrıntı Yayınları.
- Gürbilek, N. (1992). *Kötü çocuk Türk*. Metis Yayınları.
- Hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Inceoğlu, Y., & Kar, M. (2010). Medya ve kadın: Güzellik imajları ve beden politikaları. Ayrıntı Yayınları.
- Irigaray, L. (1985). *His sex which is not one*. Cornell University Press.
- Işık, E. (1998). *Tüketim toplumunda bedenin anlamı*. Vadi Yayınları.
- Jhally, S. (2000). Image-based culture: Advertising and popular culture. In G. Dines & J. M. Humez (Eds.), *Gender, race, and class in media* (pp. 77–87). Sage.
- Karakaş, S. (2006). Tüketim kültürünün yükselişi. *Toplum ve Bilim*, 105, 293–308.
- Kaylı, H. (2001). Kadın ve medya: Güzellik baskısı ve medya söylemi. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 145–158.
- Kesim, M., & Kar, M. (2010). Kadın bedeni ve güzellik: Estetik ideallerin tarihsel dönüşümü. *İletişim ve Medya Araştırmaları*, 5(2), 179–185.
- Kilbourne, J. (1999). *Deadly persuasion: Why women and girls must fight he addictive power of advertising*. Free Press.
- Lazar, M. M. (2006). "Discover he power of femininity!" Analysing global "power femininity" in local advertising. *Feminist Media Studies*, 6(4), 505–517.
- McRobbie, A. (2008). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. Sage.
- McRobbie, A. (2009). *Top girls: Young women and he post-feminist sexual contract*. Palgrave Macmillan.
- Millett, K. (1987). *Cinsel politika* (A. Yalçinkaya, Çev.). Payel Yayınları.
- Morris, C. (2002). Freud ve kadınlık: Eleştirel bir analiz. *Psikanaliz Dergisi*, 4, 457–470.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6–18.
- Odabaşı, Y. (1999). *Tüketim kültürü: Reklam ve pazarlama iletişimi açısından bir inceleme*. Sistem Yayıncılık.
- Özcan, M. (2007). Alışveriş merkezleri ve kimlik inşası. *Toplum ve Bilim*, 108, 265–279.
- Pektaş, H. (2006). Tüketim toplumunda imaj ve beden. *Gazi İletişim Dergisi*, 2(1), 142–149.
- Platon. (1959). *Devlet* (S. Eyüboğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (1972). *Şölen* (S. Eyüboğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Postman, N. (1994). *Televizyon: Öldüren eğlence* (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ritzer, G. (1998). *Toplumun McDonalddlaştırılması* (Ş. Altuğ, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Robins, K. (1999). *Into he imge: Culture and politics in he field of vision*. Routledge.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. Sage Publications.
- Simmel, G. (1957). Fashion. *American Journal of Sociology*, 62(6), 541–558.
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on body imge. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body imge: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 12–19). Guilford Press.
- Tseelon, E. (2002). Fashion and signification. *Cultural Studies*, 16(4), 111–143.
- Tunalı, İ. (1970). *Estetik*. Remzi Kitabevi.
- Wernick, A. (1996). *Promotional culture: Advertising, ideology and symbolic expression*. Sage.
- Williamson, J. (2000). *Decoding advertisements: Ideology and meaning in advertising*. Marion Boyars Publishers.
- Wolf, N. (1991). *The barut myth: How images of barut are used against women*. Harper Perennial.
- Yapar, A. (1999). Kadın dergilerinde güzellik söylemi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4, 14–18.
- Yazıcı, A. (1997). *Güzellik ve medya*. Derin Yayınları.

Article Arrival Date**06.05.2025****Article Published Date****20.06.2025****YENİ PEDAGOJİK TEKNOLOJİLER KULLANILARAK AZERBAIJAN DİLİNİN
ÖĞRETİLMESİ****TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE THROUGH THE EXAMPLE OF NEW
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES****Lale MUSAYEVA**

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan Dili ve Öğretim Teknolojileri Bölümü
öğretmeni, ORCID: [0000-0002-7701-5716](https://orcid.org/0000-0002-7701-5716)

Özet

Makale, modern öğretim teknolojilerinin Azerbaycan dili derslerinde uygulanması ve bu teknolojilerin öğrencilerin öğrenme başarıları, motivasyon düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Öğretmenlik faaliyetiyle bağlı geleneksel yaklaşımların modern gereksinimlere yanıt vermediği, bu nedenle öğretimin düzenlenmesinde yenilikçi yöntem ve teknolojilerin önem kazandığı ortaya konmuştur. Araştırma sürecinde pedagojik atölye, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı etkinlikler, oyun teknolojileri ve bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı analiz edilmiş; bu yaklaşımların öğrencilerin ilgisini artırdığı ve ders sürecini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirdiği sonucuna varılmıştır.

Makale, modern pedagojik teknolojilerin, özellikle bilgisayar ve diğer dijital araçların, Azerbaycan dilinin öğretiminde uygulanmasının olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Öğretim sürecinde teknolojilerin kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, motivasyonlarını yükseltmekte ve aktif katılımlarını sağlamaktadır. Makalede, teknolojilerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği, yeni materyalleri daha kolay kavrayarak derslere daha etkileşimli bir şekilde katılmalarına olanak sağladığı belirtilmektedir.

Ayrıca, modern teknolojilerin kullanımı, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini güçlendirmekte, bağımsız düşünme becerilerini artırmakta ve tartışmalar sırasında hoşgörü, karşılıklı anlayış ve işbirliği becerilerini geliştirmektedir. Makalede yer alan sonuçlara göre, teknolojiler, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak daha dinamik ve motive edici bir ders ortamı yaratılmasına yol açmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, modern öğretim teknolojilerinin sistemli uygulanması, öğrencilerde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir, onların derse katılımını ve yaratıcı düşünme becerilerini artırır. Aynı zamanda bu teknolojiler, öğretmenin faaliyetlerini planlı ve sonuç odaklı şekilde organize etmesine olanak sağlar. Makalede elde edilen bulgular, modern ilköğretim ve ortaokul eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin oluşturulmasının gerekliliğini bir kez daha teyit etmektedir.

Anahtar kelimeler: eğitim, teknoloji, Azerbaycan dili, öğretim, yöntem, öğretmen, öğrenci

Abstract

This article explores the application of modern teaching technologies in Azerbaijan language lessons and their impact on students' academic performance, motivation levels, and development of creative thinking. It highlights that traditional approaches to teaching no longer meet the demands of modern education, and thus the integration of innovative methods and technologies into the learning process is essential. The study analyzes the use of pedagogical workshops, problem-based learning, project-based activities, game-based technologies, and information and communication technologies, concluding that these methods increase student engagement and make lessons more interactive and meaningful.

The article emphasizes the positive effects of applying modern pedagogical technologies, particularly computers and other digital tools, in teaching the Azerbaijani language. The use of technologies in the teaching process increases students' interest in the lesson, enhances their motivation, and ensures active participation. The article indicates that technologies help improve students' language skills, allowing them to grasp new materials more easily and participate in lessons in a more interactive manner.

Additionally, the use of modern technologies strengthens students' cognitive and emotional development, enhances their independent thinking skills, and fosters tolerance, mutual understanding, and collaboration skills during discussions. According to the results presented in the article, technologies lead to the creation of a more dynamic and motivating learning environment, different from traditional teaching methods. This approach ensures that students achieve better results both individually and in groups.

The findings reveal that systematic implementation of modern teaching technologies fosters a positive attitude towards learning, enhances student participation, and improves their creative thinking skills. Moreover, these technologies allow teachers to organize their work in a structured and goal-oriented manner. The results confirm the necessity of establishing student-centered learning approaches in contemporary primary and secondary education systems.

Keywords: education, technology, Azerbaijani language, teaching, method, teacher, student

GİRİŞ

Modern bilgi toplumu, öğrencilere öğretim materyalini kavrama konusunda yüksek talepler yöneltmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak, öğrencilerin yükü ciddi şekilde artmakta ve öğrenmeye olan motivasyonları azalmaktadır. Bu sorun, kademeli öğretim teknolojisinde temel düzeyin uygulanmasıyla çözülmektedir: bazı öğrencilere daha az, bazılarına ise daha fazla materyal sunulmaktadır. Ayrıca öğretmen, aynı miktarda materyal sunsa bile, bu materyalin kavranmasına yönelik farklı düzeyde beklentiler ortaya koymaktadır. Bu durumda, tüm öğrencilerin asgari temel düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması kesin bir şarttır.

Bu teknoloji, Azerbaycan dili öğretim metodolojisinde hümanist fikirleri yansıtmaktadır; çünkü öğrenci, benzersiz bir birey olarak kabul edilmektedir — kendi niteliklerini maksimum düzeyde gerçekleştirmeye çalışan, yaptığı işin anlamını kavramaya ve yeni deneyimleri kabullenmeye açık, hayatın olay ve süreçlerini anlamaya çalışan ve farklı durumlarda doğru kararlar almaya sorumlulukla yaklaşan bir birey olarak değerlendirilmektedir (Əliyeva, 2020).

Günümüz dünyasında eğitim sisteminin temel amacı yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencilerde düşünme, yaratıcılık, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu görevleri başarıyla yerine yetirmek için öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleriyle birlikte modern pedagojik teknolojilerden de yararlanmaları gerekmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaokullarda eğitimin kalitesini artırmak ve öğrencilerin derse olan ilgisini

güçlendirmek amacıyla yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulanması güncel bir mesele halini almıştır.

Makale, modern öğretim teknolojilerinin — bilgi ve iletişim araçları, oyun tabanlı yöntemler, proje tabanlı öğrenme ve diğer interaktif yaklaşımlar da dahil olmakla — öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Aynı zamanda, bu teknolojilerin eğitimin temel aktörü olan öğrencinin ilgi alanlarına, psikolojik ve fiziksel gelişimine nasıl etki ettiği değerlendirilmektedir.

Eğitim sürecinin öğrenci merkezli şekilde düzenlenmesi, onların öğrenme motivasyonunun artırılması ve her bireyin potansiyelinin ortaya çıkarılması, modern öğretim teknolojilerinin başlıca üstünlüklerindendir. Bu makalenin temel amacı ise modern pedagojik teknolojilerin ders sürecinde uygulanmasının etkinliğini ortaya koymak ve bu teknolojilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini göstermektir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, modern öğretim teknolojilerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve ders sürecindeki etkinliklerine etkisini incelemektir. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin sentezi temelinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma nesneleri olarak Azerbaycan genel eğitim okullarında Azerbaycan Dili dersini veren öğretmenler ve onların ders verdiği ilkokul öğrencileri seçilmiştir. Araştırma sürecinde çeşitli öğretim teknolojilerinden — bilgi ve iletişim teknolojilerinden, oyun yöntemlerinden, proje tabanlı öğrenmeden, probleme dayalı öğretimden ve pedagojik atölye teknolojilerinden — yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde analiz, gözlem ve karşılaştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Gözlem yöntemiyle, modern öğretim teknolojilerinin uygulandığı dersler izlenmiş; öğrencilerin derse katılımı, etkinliği ve ilgi düzeyi kayıt altına alınmıştır. Analiz ve karşılaştırma yöntemleriyle elde edilen veriler, istatistiksel ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiş; öğrencilerin başarıları, etkinlik düzeyleri ve motivasyonları karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarının nesnelliğini temin etmek amacıyla farklı öğretim ortamlarında gerçekleştirilen dersler incelenmiş; ders planları, test sonuçları ve öğrencilerin yazılı çalışmaları da analiz edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin ders planlamasında kullandığı yöntemsel materyaller de araştırılmıştır.

BULGULAR

Azerbaycan Dili derslerinde iş birliğine dayalı öğretim teknolojisi, metodolojide hümanist yönelimli teknolojiler arasında yer almaktadır. Bu teknolojinin temel fikri, çeşitli öğretim durumlarında öğrencilerin aktif ortak öğrenme faaliyetini organize edebilmesi için uygun bir ortam yaratmaktır. Öğrenciler farklıdır — bazıları öğretmenin açıklamalarını hızla kavrar, sözcük materyalini ve iletişim becerilerini kolayca öğrenir; diğerleri ise materyali anlamak için yalnızca daha fazla zamana değil, aynı zamanda ek örneklere ve açıklamalara da ihtiyaç duyar.

Bu tür öğrenciler genellikle tüm sınıf önünde soru sormaktan çekinirler; bazen neyi anlamadıklarını dahi fark edemezler ve doğru bir soru formüle edemezler. Bu gibi durumlarda öğrencileri küçük gruplara (3-4 kişi) ayırmak, onlara ortak bir görev vermek ve her öğrencinin bu görevin yerine getirilmesindeki rolünü belirlemek, öyle bir ortam oluşturur ki, burada herkes yalnızca kendi çalışmasının sonucu için değil (ki bu çoğu zaman ilgisiz kalmasına neden olabilir), esas olarak tüm grubun başarısı için sorumluluk hisseder.

Bu nedenle, zayıf öğrenciler güçlü olanlardan anlayamadıkları konuları açıklamalarını ister; güçlü öğrenciler ise, grubun — özellikle de zayıf öğrencilerin — materyali tam olarak anlamasıyla ilgilenir. Aynı zamanda, güçlü öğrenci de konunun özünü kavrama ve kendi anlama düzeyini test etme fırsatı elde eder. Böylelikle, ortak çabayla bilgi eksiklikleri giderilir. İşte bu, iş birliğine dayalı öğretimin temel fikrini oluşturmaktadır (Quliyeva, 2021).

Vurgulanması gereken husus, yalnızca öğrenci grupları oluşturmak ve bu gruplara uygun görevler vermenin yeterli olmadığıdır. Asıl mesele, öğrencinin bilgi edinme sürecine kendisinin ilgi ve istek göstermesinin gerekliliğidir. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrenciler için hem bilişsel etkinliği hem de karşılıklı etkileşimi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratır. Böyle bir ortamda öğrenciler, sürekli olarak arkadaşlarının desteğine güvenebilirler. Bu durum öğretmene ise daha fazla bireysel yaklaşım fırsatı sunar; zira tüm öğrenciler etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılırken, öğretmen her bir öğrenciye daha fazla dikkat gösterebilir.

Bu tür pedagojik teknolojilerden, “Yalnızca tekil biçimde kullanılan isimler” konusunun öğretiminde faydalanmak mümkündür. Öğrencilere şu şekilde bir görev verilir: Üç gruba ayrılarak yalnızca tekil biçimde kullanılan kelimeleri ayırt etmeleri istenir.

1. grup – insan topluluklarının adları;
2. grup – maddelerin adları;
3. grup – nitelik ve eylem adları.

Her grupta güçlü, orta ve zayıf düzeyde öğrencilerin bulunması gerekmektedir. Çünkü her öğrencinin katkısı, genel grup değerlendirmesini etkileyecek ve bu durum tüm katılımcıların görevi eksiksiz ve doğru bir şekilde yerine getirmeye çalışmasını teşvik edecektir. Zayıf öğrenciler, konunun özünü kavramaya ve verilen görevi anlamaya çaba gösterecek; güçlü öğrenciler ise onlara destek sağlayacaktır. Böylece, her bir öğrenci bu öğrenme sürecine aktif biçimde katılmış olacaktır (Məmmədov, 2018).

Azərbaycan dili öğretiminde modüler öğretim ve onun bileşenleri de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Modüler öğretim, etkinlik temelli bir yaklaşıma dayanmaktadır: yalnızca öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen öğretim içeriği anlaşılır ve kalıcı bir biçimde öğrenilir. Modüler öğretim yaklaşımı, L.S. Vygotsky tarafından temellendirilen gelişim odaklı öğretim teorisine dayanmaktadır. Bu öğretim teorisinin hayata geçirilmesi, öğrencinin sürekli olarak kendi yakın gelişim alanında bulunmasını gerektirir (Rzayeva, 2022). Modüler öğretimde bu durum, öğretim içeriğinin ve öğrencinin öğrenme faaliyetinin düzenlenmesi sırasında kendisine verilen desteğin dozalarının farklılaştırılması yoluyla gerçekleştirilir. Bu faaliyet bireysel, ikili, grup halinde ve değişken yapıyla ikililerle organize edilebilir.

Temel olarak Azərbaycan dili öğretim materyali esas alınır. Bu materyal, tamamlanmış bir bilgi bloğunu, etkinlik için amaçlı bir programı ve bu programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen önerilerini kapsar. Öğretim materyali konu bloklarına ayrılır ve her konu bloğu iki ders saatine uygun şekilde katı zaman çerçevesi içerisinde sunulur. Konu bloğunun içeriğinin daha iyi öğrenilebilmesi için öğretmen modüler dersin belirli yapı aşamalarına uyar: tekrar, yeni bilgilerin edinimi, öğrenme, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, değerlendirme. Her aşama, hedef belirleme ve yapılacak etkinlikler sisteminin açıklanmasıyla başlar; her ders aşaması ise öğrenme başarısını belirlemeye olanak sağlayan bir değerlendirme süreciyle sona erer. Öğretmen, modüller aracılığıyla öğretim sürecine rehberlik eder. Ders süresince öğretmenin rolü, öğrencilerde olumlu motivasyonun oluşturulması, organizasyon, koordinasyon, danışmanlık ve denetim işlevlerini yerine getirmektir.

Öğretim teknolojilerinin en dikkat çekici türlerinden biri de pedagojik atölye yöntemidir. Atölye – alışılmışın dışında bir ders işleme biçimi olarak – Fransız pedagogları ve Yeni Eğitim

Hareketi temsilcilerinin (P. Langevin, Henri Wallon, Jean Piaget vb.) deneyimlerinde gelişmiştir. Bu teknolojinin özü, özel olarak düzenlenmiş bir öğrenme ortamında öğrencilerin Azerbaycan diliyle ilgili bilgileri bizzat kendilerinin edinmesi ve içselleştirmesidir.

Geleneksel öğretim süreçlerinde, genel olarak ve özellikle de Azerbaycan dili öğretiminde bilgi kaynağı daima yalnızca öğretmen olmuştur. Oysa pedagojik atölyede öğrencilere kendi fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunulur ve bu fikirlerin gelişimi bireysel, grup ve kolektif çalışmalar çerçevesinde sürdürülür. Problemin birlikte düşünülmesi sürecinde öğretimin niteliksel olarak yeni bir aşamaya geçmesi mümkündür ki, bu da konuya yeni bir bakış açısının kazandırılmasına yol açar (Cəfərova, 2019).

Pedagojik atelyenin kurulmasında prensipler, ustanın (öğretmenin) açık fikirli olması, dostluk, yaratıcı işbirliği ve iletişim atmosferi oluşturmada dayanır; çocuğun duygusal alanını içerek, onun hislerine hitap ederek, öğrencinin konuyu öğrenmeye olan kişisel ilgisini uyandırır; öğrencilerle birlikte çalışırken, usta bilgi arayışında öğrenciye eşit olur; usta, sorulara cevap vermekte acele etmez; gerekli bilgiyi, öğrencilerde bu bilginin ihtiyacı olduğunu gözlemleyerek, küçük dozlarla sunar. Öğrencinin işinin resmi değerlendirilmesi (övmek, azarlamak, günlükte not vermek) dışlanır, ancak sosyalleşme ve işin tüm sınıfa sunulması, öğrencinin kendi işini değerlendirmesine, değiştirmesine veya düzeltmesine imkan tanır.

Atelyede çalışmanın özelliklerinden biri de öğretmenin, konuşmacının veya hikaye anlatıcısının öğrencilere yalnızca bağımsız arayış sonuçsuz kaldığında gerektiği durumlarda müdahale etmesidir. Ancak atelyede öğrencilere mutlaka keşifler bekler. Çocuk, eski bilgisini yeni öğrendiği bilgilerle karşılaştırarak kendini açar, yeteneklerine inanmaya başlar. Ve bu, en önemli olandır (Həsənlı, Əlizadə, 2020).

Problemlı öğrenme teknolojisi de göz ardı edilmemektedir; bu, Azerbaycan dili derslerinde kullanılan öğretim-öğretim sürecinin organizasyon biçimini temsil etmektedir. Bu teknoloji, araştırma, keşif ve etkileşimli karakterdeki öğretimi sağlamak amacıyla problemlerin ve problemlı durumların yardımıyla uygulanmaktadır. Azerbaycan dili derslerinde problem çözme odaklı öğrenme yöntemi, evrensel (genel eğitim) bilgilerin güncellenmesini gerektiren problemlı meseleler veya durumlar içermektedir. Bu teknoloji, daha çok yeni bir konu anlatılırken kullanılmaktadır. Problem oluşturma, incelencek konu veya sorunun formüle edilmesi aşamasıdır. Uygulamada öğretmenin en önemli görevlerinden biri, bağımsız çalışma becerilerini oluşturmaktır, verilerin analizini yapmak, sentez oluşturmaktır, yöntemler geliştirmek ve geri bildirim almak amacıyla sistematik bir hazırlık süreci yürütmektir. Aktivasyon aşamalarında konunun formülasyonu büyük bir öneme sahiptir. Problemlı öğrenmenin uygulanması sonucu elde edilenler arasında; motivasyonun artırılması, kavramın derinleştirilmesi, öğretim-öğrenme ve bilgiye dayalı yeterliliklerin gelişmesi yer almaktadır.

Problemlı öğrenme teknolojisi, "Cümlelerin Amaçlarına Göre Türleri" konusunun öğrenilmesinde uygulanabilir. İlk derste öğrencilere amaçlarına göre farklı cümleler sunulmalı ve bu cümlelerin birbirlerinden nasıl farklı oldukları sorulmalıdır. Öğretmen, cümleleri doğru intonasyonla okursa, öğrenciler bu cümlelerin okunduğunda intonasyon açısından nasıl farklılaştığını açıklayabileceklerdir. Konunun açıklanmasından sonra öğrencilere bir cümle verilerek, bu cümleyi anlatı, soru ve emir cümlesi olarak okumaları istenmelidir. Bu, öğrencilere konuyu anlamada yardımcı olacak ve gelecekte kendi konuşmalarında amaçlarına göre farklı cümleleri bilinçli bir şekilde kullanma imkanı sağlayacaktır (Vəliyeva, 2021).

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için okuma ve yazı teknolojileri oldukça önemlidir. Öğrencinin düşüncelerini, bakış açılarını ve tutumunu anlamak için kısa yazılı çalışmalar, ekspres anketler (cevaplar) ve bunların derinlemesine analizi gereklidir. Okuma ve yazı yoluyla eleştirel düşünmenin gelişimi, öğrencilerin içsel motivasyonlarına yönelik bir teknolojidir ve bu motivasyon, dışsal motivasyondan daha kalıcıdır. Etkili okuma, bilginin aktif bir şekilde

kabul edilmesi ve eleştirel bir biçimde kavranması sürecidir ve bu, söz konusu bilgiyi kendi bağlamında birleştirme amacını güder. Refleksif yazı ise bilginin kabul edilmesinin aktif sürecinin kağıda yansımalarıdır: öğrenci yalnızca bilgi akışını değil, aynı zamanda kendi seçtiği fikirleri de kaydeder. Okuma ve yazı yoluyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi (OYWED) kişisel deneyimle bağlantılı olarak bilginin derinlemesine işlenmesi temeline dayanan bir yansıtıcı faaliyet olarak anlaşılır.

Bu teknolojinin OYWED temelini oluşturan model üç aşamadan oluşmaktadır (Zamanova, 2022):

1. Zorlama Aşaması – Bu aşamada öğrenci, kendi bilgisine, deneyimine ve becerilerine başvurur. Kendisine sorular oluşturur ve ardından bu sorulara yanıt almak ister. Öğrenci, kişisel hedeflerini belirler ve bu hedefler, grubunun hedeflerinden bağımsızdır.
2. Anlam Aşaması – Bu aşamada öğrenci, okuma ve yazma sürecinde edindiği bilgileri ve verileri kavrar, bunlarla çalışır ve anlamlandırır.
3. Yansıma – Bu aşama, öğrencinin elde ettiği sonuçları ve öğrendiklerini değerlendirmesini ve kendi deneyimini analiz etmesini içerir. Bu aşamada öğrenci, kendi faaliyetlerini ve elde ettiği sonuçları gözden geçirir, hangi yaklaşımların daha etkili olduğunu ve hangi alanlarda gelişmesi gerektiğini belirler.

Teknolojinin temel özelliği, proje tabanlı öğrenmedir; Azerbaycan dili derslerinde öğrencilere belirli bir konu üzerine sunum hazırlamaları önerilir. Öğrenciler, öğretmenin yardımıyla işin planını oluşturur, materyalleri seçer, sunumu hazırlar ve derste sunarlar. Bu tür sunum konuları genellikle dersler arası entegrasyon ilkesinin uygulanmasına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi konularını derinlemesine öğrenme ve farklı konular arasında bağlantılar kurma fırsatı verir.

Oyun şeklinde öğrenme, son yılların en başarılı ve perspektifli yeniliklerinden biridir. Araştırmalar, Azerbaycan dili derslerinde oyunların çocukların duygusal ruh halinin gelişmesine yardımcı olduğunu, yapılan faaliyetlere olumlu bir yaklaşım oluşturduğunu, genel iş verimliliğini artırdığını ve aynı materyali monotonluk ve sıkıntı olmadan defalarca tekrar etme imkanı sunduğunu göstermektedir. Önceden belirlenmiş kurallara sahip oyunlar genellikle didaktik oyunlar olarak kullanılır ve çocukların bilgi etkinliklerini geliştirmek için kullanılır (Karimova, Abdullayeva, 2021). Bu oyunlar, öğrenciden nesneleri şifrelemeyi, açıklamayı, bulmayı ve en önemlisi konuyu bilmeyi gerektirir. Didaktik oyun ne kadar iyi tasarlanmışsa, didaktik amaç da o kadar ustalıkla gizlenir. Öğrenciler, oyunda yer alan bilgilerle istemeden meşgul olurlar ve bunları bilinçli bir şekilde değil, oyun oynarken kavrarlar. Entelektüel oyunlar – alıştırma, eğitimler – şüphesiz psikolojik alanda etkili olur. Rekabet temelli oyunlar, karşılaştırmalar yaparak, öğrencilere hazırlık ve eğitim seviyelerini gösterir, kendilerini geliştirme yollarını sunar ve bu yüzden onların bilgiye olan ilgisini artırır. Oyun durumları, öğrencilere analiz yapma, karşılaştırma yapma ve olayların gizli sebeplerini araştırma eğilimi kazandırır. Bu, yaratıcılıktır! Bu, öğrenmeye olan ilginin ta kendisidir.

Çocukların öğrenmeye olan ilgisinin istikrarsızlığı, Azerbaycan dili derslerinde dil birimi olarak konunun öğrenilmesine dikkat edilmemesi, Azerbaycan dili öğretiminin çok zorlaşmasına sebep olur. Oyunlardan faydalanmak, bu zorlukları belirli bir ölçüde ortadan kaldırmaya yardımcı olur, materyalin öğrenilmesini ve pekiştirilmesini duygusal açıdan kabul etmeye imkan verir ve bu da gelecekte Azerbaycan dili gibi öğretim dersine olan ilginin oluşmasına neden olur.

Oyun formunun yaratılması, oyun yöntemleri ve durumları aracılığıyla gerçekleşir ve bunlar öğrencilere öğretim faaliyetlerine katılımı teşvik eden ve motive eden araçlar olarak işlev görür. Oyun teknolojisi büyük olanaklara sahiptir. Oyun, kendisi öğretimi düzenler. Ancak ciddi

şekilde oynamak kolay değildir. Başlangıçta birçok problem ortaya çıkabilir: nasıl oynanır ki dersi bozmayalım? Nasıl davranmak gerekir? Oynamaya nasıl istek duyarız? Ne ile oynanır? Herhangi bir oyun daha etkili olacaksa, onu açıkça oynamak gerekir, yani çocuklarla oyun amacını, neden böyle kurallar olduğunu, oyunu nasıl zorlaştırabileceğimizi, değiştirebileceğimizi ve geliştirebileceğimizi tartışmak. Çoğu zaman böyle bir tartışma, kendi başına, oyun kadar faydalıdır, çocuğun yaratıcılık yeteneklerini ve düşünme tarzını geliştirir, aynı zamanda oyun kültürünün temelini atar.

Bu nedenle, oyun teknolojilerinin Azerbaycan dili derslerinde uygulanmasının, çocukların bilgiye olan ilgilerinin gelişmesine ve bilgilerin kalitesinin artmasına yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

Oyun teknolojisi, farklı Azerbaycan dili konularını öğrenirken uygulanabilir. Örneğin, "omonimler" konusu ile ilgili aşağıdaki bilmeceler çocuklar için oldukça ilginç olacaktır:

1. Biri suyun üzerinde hareket eder, Diğeri ise hiç durmaz, sürekli hareket eder. (Çay)
2. Sözcüğüm bir, ben iki şeyim, Karanlığa ışık salarım. (Şam)
3. "Hem su ile birleşir, hem de ateşle yanar. Hem su, hem de ateşle bir iş yapar. O şey nedir?" (Gaz (gazlı su ve yanan gaz)).

Bu bilmeceler çocukların dil bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirir.

Azerbaycan dili - ciddi ve zor bir derstir. Bu derslerde öğrencilere çok yazı yazdırmak gerekir ve bu yüzden öğretmen, edebi işçi sağlığını korumaya yönelik teknolojilere özel dikkat göstermelidir.

Dersin organizasyonunun büyük önemi vardır. Öğretmen, dersi çocukların dikkatinin dinamiğine uygun olarak kurar, her görev için zamanı göz önünde bulundurur ve iş türlerini sırasıyla planlar. Örneğin, açıklayıcı diktasyon sırasında sadece orfografi ve noktalama kurallarını açıklamak değil, aynı zamanda morfematik, fonetik, leksik analizler yapmak da amaçlıdır.

Öğrencilerin yorulmalarını engellemek için iş türlerini sırasıyla değiştirmek önemlidir: bağımsız çalışma, ders kitabı ile çalışma (sözlü ve yazılı), yaratıcı görevler – her derste önemli bir unsur olmalıdır. Bu, öğrencilerin hafıza ve düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur ve aynı zamanda çocukların dinlenmesine olanak sağlar.

Öğretim yükünün hacminin bireysel olarak ölçülmesi ve zamanla verimli bir şekilde bölüştürülmesi, öğretim sürecinin esnek ve çeşitli biçimlerle yapılandırılması sayesinde mümkündür. Farklı test görevleri, cevap seçimiyle, açık cevaplı görevler, görevlerin yeniden gruplanması, hataları tanıma ve hataları bulma görevleri derste monotonluk yaratmamaya yardımcı olur (Məmmədova, 2023).

Her derste, her sınıfta, ders sırasında fiziksel kültür araları (2-3 kez), oyun araları, görsel jimnastik ve tabii ki, duygusal rahatlama (2-3 dakika) yapılmalıdır. Öğretmen, derse karşı olumlu bir tutum oluşturmaya çalışmalıdır. Öğretmenin dostça ve duygusal tonu, sağlık koruyucu teknolojilerin önemli bir unsurudur.

Modern okulda Azerbaycan dili derslerinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı, genel bilgisayarlaşma koşullarında eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Öğrencilerin farklı ilgileri artık sadece geleneksel ders kitabı materyalleri ve öğretmenin sözleriyle karşılanamaz. İnternet kaynakları, dilin öğrenilmesi için uygun olan geniş materyaller sunar ve hem teorik bilgilerin birikmesi için bir kaynak (özgün bir ansiklopedya) hem de öğrencinin dil gelişimini sağlayan bir araç olarak kullanılır.

Yeni bilgi teknolojilerinin kullanımının bir avantajı, sözlü eğitim yöntemlerinden arama ve yaratıcı faaliyet yöntemlerine geçiştir. Disklerde yer alan eğitim bilgilerinin kullanımı, ders kitaplarının ya da onların yeni versiyonlarının yerini almaz. Bu, öğrencilerin materyali analiz etme ve genelleştirme için bağımsız çalışmalarını organize etmek amacıyla bir temel oluşturur ve aynı zamanda eğitim sürecini organize etmek için bireysel ve grup şeklinde organizasyonel formların geniş kullanımını sağlar. Eğitim mediateklerinin kullanımı, geniş ve çok yönlü materyaller sunmaya, önerilen bilgilerle tanışma sırasını ve bu tanışlığın derinlik seviyesini seçmeye, herhangi bir materyali "çıkarmaya" ve öğrencilerin bağımsız çalışmalarında kullanmaya imkan tanır, aynı zamanda herhangi bir metnin sesli okunmasını sağlar (OECD, 2020).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, modern eğitim teknolojilerinin öğretim kalitesine olumlu etkisini bir kez daha kanıtlamaktadır. Modern teknolojilerin ders ortamında kullanımı, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımlarına, çeşitli konuları daha derinlemesine kavramalarına ve eğitim motivasyonlarının artmasına olanak sağlamıştır. Bunun yanı sıra, yöntemler sınıfta eğitimin daha dinamik ve interaktif geçmesini sağlamış, öğrencilerin bilgilere olan bakış açılarını değiştirmiştir. Modern teknolojiler, öğretime karşı motivasyonun artmasına ve öğrencilerin eğitimdeki sonuçlarının iyileşmesine yardımcı olmuştur. Ancak, bazı zorluklar da mevcuttur. Yeni teknolojilerle çalışmak bazı öğretmenler için belirli zorluklar yaratmış, teknik donanımın yeterli olmaması da bazı sorunlara yol açmıştır. Bu noktada, öğretmenlerin ve eğitim personelinin teknolojik eğitime daha fazla dikkat edilmesi önemlidir. Gelecekte teknolojilerin eğitim sürecinde daha geniş bir şekilde uygulanması ve bireysel yaklaşımların geliştirilmesi, öğrencilerin daha yüksek başarılar elde etmelerine olanak sağlayacaktır.

384

Araştırma sonuçları, modern eğitim teknolojilerinin uygulanmasının öğrencilerin eğitim motivasyonunun artmasına ve dolayısıyla genel eğitim seviyesinin yükselmesine olanak sağladığını göstermektedir. Bu yaklaşım, modern eğitimin gerektirdiği değişiklikleri gerçekleştirmek ve öğrencilerin tüm potansiyellerini ortaya koymak için önemli bir adımdır.

Modern teknolojiler, okulun temel figürü olan öğrenciye yöneliktir. Teknolojilerin seçilmesi, öğretmenin geleneksel faaliyet stereotiplerini değiştirmesini gerektirir: Öğrenciyi anlamak, kabul etmek, öğrenciyi eğitim sürecinin öznesi olarak tanımak ve eğitim bilgisi teknolojilerini seçmek, sınıfı ve yaşı, konuyu ve öğretimin didaktik sağlamasını göz önünde bulundurarak, ulaşılmak istenen sonuca odaklanarak seçim yapılmalıdır. Bu nedenle, günümüzde modern eğitim teknolojileri son derece günceldir, çünkü öğrencilerin faaliyetlerini düzenlemeye, bu faaliyetler aracılığıyla onların becerilerini, niteliklerini ve yeterliliklerini geliştirmeye yöneliktir.

Azerbaycan dili derslerinde modern teknolojilerin uygulanmasıyla düzenli olarak yapılan dersler, bu tür derslerin daha etkili olduğunu, dersin dinamikasının arttığını ve bilgilere hızlı erişim imkanı sağladığını göstermektedir. Modern teknolojilerle yapılan öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerinden önemli ölçüde farklıdır, ancak başarılı bir dersin temelleri aynıdır. Her ders net bir plan ve yapıya sahip olmalı, belirli hedeflere ve sonuçlara ulaşmalıdır. Tüm bunlar, öğrencilere materyali daha iyi kavrayıp, bildikleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

Modern teknolojiler, öğrencilerin tartışılan problemleri çözme motivasyonlarını artırır, bu da araştırma faaliyetlerinin devam etmesi için duygusal bir itici güç sağlar ve onları somut faaliyetlere yönlendirir. Modern öğretim araçlarının kullanımıyla her öğrenci başarılıdır, her biri grup çalışmasının genel sonucuna kendi katkısını sağlar, öğretim süreci daha anlamlı ve ilginç hale gelir.

Bunun yanı sıra, modern teknolojiler, sıradışı düşünme becerisini geliştirir, sorunlu durumları kendine özgü bir şekilde görmeyi ve bu durumdan çıkış yollarını bulmayı teşvik eder; kendi pozisyonlarını ve yaşam değerlerini gerekçelendirmeyi, başkalarının fikirlerini dinlemeyi, işbirliği yapmayı, partner iletişimine girmeyi, bu sırada tartışanlara karşı hoşgörü, gerekli takt ve karşılıklı anlayış yollarını bulmayı öğretirken, süreçteki katılımcılara karşı arkadaşça bir yaklaşım sergilemeyi öğretir. Öğrenci, yalnızca öğrendiği olayı anlamakla kalmamalı, aynı zamanda neden-sonuç ilişkilerini keşfederek meseleleri çözmeli, öğrenilen materyali pratikle ve hayatla ilişkilendirmelidir.

Araştırma sonuçları, modern eğitim teknolojilerinin uygulanmasının eğitim sürecinde önemli değişikliklere yol açtığını göstermiştir. Sınıfta kullanılan teknolojiler, öğrencilerin ilgisini artırmış, derse karşı daha yüksek bir motivasyon ve aktif katılım sağlamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin genel bilgi düzeyi artmış, %100'lük öğrenme düzeyine ulaşılmıştır. Diyagnostik sonuçlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun arttığını ve en çok içsel (öğrenme) motivasyonlarının geliştiğini göstermiştir. Aynı zamanda, modern eğitim teknolojilerinin uygulanması, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etki yapmıştır. Öğrenciler, yeni teknolojiler sayesinde daha etkileşimli bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmuş, kendi düşüncelerini daha özgür bir şekilde ifade etmeye başlamışlardır.

KAYNAKLAR

- Əliyeva, S. (2020). Azərbaycan dili dərslərində innovativ təlim texnologiyalarının tətbiqi. Bakı: Elm və Təhsil.
- Quliyeva, T. (2021). Müasir dərslər strategiyalarında interaktiv texnologiyaların rolu. Azərbaycan Mütəllim Jurnalı, (4), 45–50.
- Məmmədov, R. (2018). Azərbaycan dilinin tədrisində müasir metodik yanaşmalar. Bakı: Nurlan Nəşriyyatı.
- Cəfərova, N. (2019). İnteraktiv metodların ibtidai siniflərdə Azərbaycan dili dərslərinə təsiri. Azərbaycan Təhsil Jurnalı, (6), 37–42.
- Rzayeva, Ş. (2022). Müasir pedaqoji texnologiyaların tətbiqi və nəticələri. Təhsildə İnnovasiyalar Jurnalı, (2), 16–22.
- Həsənlı, M., & Əlizadə, G. (2020). Azərbaycan dilinin tədrisində yeni texnologiyaların tətbiqi. Bakı: Adiloğlu Nəşriyyatı.
- Vəliyeva, G. (2021). Layihə əsaslı təlimin Azərbaycan dili fənnində tətbiqi. Beynəlxalq Elmi-Nəzəri Jurnal, (3), 78–83.
- OECD. (2020). Teachers and School Leaders as Valued Professionals: OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD Publishing.
- Zamanova, L. (2022). İnnovativ texnologiyalarla təlim mühitinin təşkili və Azərbaycan dili dərsləri. Dil və Ədəbiyyat Tədrisi, (1), 53–60.
- Karimova, L., & Abdullayeva, S. (2021). Digital tools in language teaching: Case study of Azerbaijani primary schools. International Journal of Modern Education Studies, 5(2), 109–120.
- Məmmədova, S. (2023). Yeni pedaqoji texnologiyalar əsasında Azərbaycan dili dərslərinin planlaşdırılması. Azərbaycan Təhsil və Psixologiya Jurnalı, (5), 27–33.

Article Arrival Date**06.05.2025****Article Published Date****20.06.2025**

THE IMPACT OF THE INDIVIDUAL LANGUAGE LEARNING PROGRAM (ILLP) ON HIGH SCHOOL STUDENTS' LANGUAGE DEVELOPMENT

Bilal BUDAK¹, Türkan TÜRKMEN BUDAK²¹Teacher , MEB, English, [0000-0002-4844-6656](#)² Teacher, MEB, English, [0000-0001-9853-5713](#)

Abstract

This study explores the impact of an Artificial Intelligence-supported Individual Language Learning Program (ILLP), implemented at the high school level, aimed at guiding students from A2 to B1 proficiency. The research adopts a descriptive design and involves 60 students who participated in an intensive 10-week program, totaling 80 instructional hours. The ILLP was structured to promote individualized learning pace, enhance the four core language skills (reading, writing, listening, and speaking) and develop learners' self-regulation, digital literacy, and positive attitudes toward language learning through the integration of AI tools. The primary data collection instrument was a structured questionnaire designed to evaluate students' language progress, self-perceptions, and experiences with technology-enhanced learning. Results revealed significant improvements in all four language skills. Moreover, the program fostered higher levels of self-awareness, independent study habits, and the ability to use digital tools effectively in learning processes. Students expressed positive views on the adaptability, engagement, and interactive nature of AI-assisted content, highlighting how it responded to their individual needs more efficiently than traditional classroom methods. In conclusion, the findings underscore the effectiveness of AI-integrated, personalized language learning environments in promoting both linguistic competence and 21st-century skills such as digital literacy and autonomous learning. The ILLP model represents an innovative and flexible approach that aligns with inclusive education policies and supports differentiated instruction. Broad implementation of such programs could contribute to reducing inequalities in language education by offering tailored support to diverse learners. This study provides compelling evidence that artificial intelligence, when pedagogically grounded, can enhance not only language acquisition but also students' motivation and confidence in navigating their learning journeys independently.

386

Keywords: Individual language learning, AI-assisted education, high school students, language skills, self-regulation, digital literacy

1. INTRODUCTION

1.1. Theoretical Framework

In the first quarter of the 21st century, globalization, digitalization, and the transition to an information society have made it necessary not only for individuals to access information, but also to process, interpret, and share this information effectively in multilingual environments (UNESCO, 2021). In this context, foreign language learning has gone beyond being merely a part of educational systems and has evolved into a lifelong communication skill acquired in economic, social, cultural, and political settings. Language education has become a vital tool

for individuals to develop global citizenship, intercultural understanding, digital interaction, and multidimensional thinking skills (Byram, 2008; OECD, 2020). Particularly, English has emerged as a global lingua franca in international relations, academic studies, scientific publications, digital media, and business. Graddol (2006) described the global rise of English and the structural transformations associated with its education as a “language of the future,” emphasizing that this situation has brought new opportunities and responsibilities at both the individual and societal levels. Enhancing the effectiveness of English language teaching contributes not only to students' individual academic development but also to countries' goals in cultural diplomacy and economic progress (Crystal, 2003).

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) categorizes language proficiency into six main levels (A1–C2), structuring the learning process and clarifying instructional objectives (Council of Europe, 2020). This system not only offers a shared framework for determining language learning goals but also provides an opportunity to assess individuals' communicative competence, language strategies, and intercultural interaction skills. Particularly, the transition between the A2 (Basic User) and B1 (Independent User) levels is regarded as a critical developmental stage where students' language production and communicative proficiency are shaped. This transition requires students to become active and functional not only in receptive skills (listening, reading) but also in productive skills (speaking, writing). However, in many education systems, this transition is insufficiently supported; students often complete their language education at the A2 level by learning grammatical rules but without acquiring communicative competence (Little, 2007). This indicates the need to restructure language teaching using more functional, holistic, and personalized methods.

Recent reports published by UNESCO (2021), the European Commission (2019), and OECD (2020) emphasize that foreign language education should no longer be viewed solely as an academic subject but rather as a field that supports lifelong learning, digital literacy, and intercultural understanding. Accordingly, traditional lesson-based and teacher-centered language teaching approaches have begun to give way to more flexible, learner-centered, technology-enhanced, and personalized learning models.

1.2. Theoretical Foundations of Personalized Learning and Its Adaptation to Language Education

Personalized learning is a contemporary educational approach that aims to engage students actively in the learning process through differentiated instructional practices tailored to their individual interests, learning pace, readiness levels, and learning styles (Tomlinson, 2014). Rather than standardizing learning, this approach prioritizes diversification, enabling students to take responsibility for their own learning processes and develop self-regulation skills. Personalized learning is grounded in both pedagogical and cognitive psychology theories. Lev Vygotsky's sociocultural theory, especially the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), asserts that learning occurs through interaction and guidance, which constitutes a key foundation for personalized learning (Vygotsky, 1978). Within this framework, learning tasks appropriate to the student's level are determined to help them progress to the next stage. Similarly, Bruner's (1966) notion of “scaffolding” emphasizes the need for gradual structuring of the learning process based on the learner's individual needs. These theoretical perspectives underscore that personalized instruction involves not only individual tasks but also active student engagement and social support.

In Hattie's (2012) comprehensive meta-analysis, personalized learning practices were found to have a significant impact on student achievement. Particularly, when students are able to plan their own learning, have the right to make mistakes, and determine their learning goals, both the depth and retention of learning increase. Such an environment enables learners to become

autonomous agents in the learning process (Knowles, 1980). In the context of language learning, personalized learning offers a functional model by acknowledging that each student has a different learning history, level of motivation, and skill profile. For instance, some students may have a visual learning style, while others may learn better through auditory or kinesthetic methods. Additionally, some learners may focus on syntactic aspects of language, while others may prefer learning through contextual communication. Therefore, a one-size-fits-all approach in language education often leaves some students behind or prevents them from realizing their full potential (Richards & Rodgers, 2014).

Personalized language learning programs include practices such as flexible scheduling, differentiated materials for various skills, individual feedback, collaborative goal setting, and self-assessment. In these programs, students not only develop language skills but also acquire higher-order skills such as learning to learn, time management, effective use of digital tools, and self-regulation (Zimmerman, 2002). In this regard, personalized learning should be considered not merely as a pedagogical strategy but as a broader educational philosophy. For A2–B1 level learners in particular, individual learning models make language acquisition more meaningful and sustainable. While some students at this level may have learned basic grammar structures, they often lack productive skills. Through individual learning, students can identify their areas of weakness and focus intensively on those areas, thereby shaping their own learning paths. In this respect, individual learning programs go beyond the limitations of traditional classroom teaching and offer a dynamic and student-centered learning environment (Anderson, 2013).

1.3. Technology-Enhanced Learning and the ILLP Model

The rapid advancement of technology has radically transformed learning environments in education, paving the way for the widespread adoption of digital, interactive, and student-centered approaches alongside traditional methods. Foreign language education has been one of the most profoundly affected fields. Particularly, mobile applications, digital games, artificial intelligence-based software, online platforms, and social media tools offer enriched and personalized learning opportunities for students (Godwin-Jones, 2018; Kukulska-Hulme, 2020). Technology-Enhanced Language Learning (TELL) facilitates access to materials suited to diverse learning styles, renders the learning process independent of time and place, and enhances learner motivation. Digital platforms also provide immediate feedback, learning analytics, and content tailored to the learner's pace—elements that closely align with the core components of personalized learning (Stockwell, 2012; Beatty, 2010). In this context, the Individual Language Learning Program (ILLP) combines the principles of personalized learning with the affordances of digital technologies. ILLP is a tailored language learning model in which students manage their own development through a weekly eight-hour learning plan aimed at improving various skills and supported by digital resources. The program is specifically designed for high school students transitioning from A2 to B1 level.

The ILLP model is structured around key skill areas: grammar, listening, reading, writing, speaking, vocabulary, and review-evaluation. Each week, students complete different tasks based on specific topics and functional language structures. For instance, during the first week, activities include studying the Simple Present and Simple Past Tense, writing an invitation email, listening to and interpreting songs, reading stories, practicing paired conversations, and engaging in vocabulary exercises. While the structure remains constant, the content gradually increases in complexity to support advancement toward B1 level. Digital tools used in the program include BBC Learning English, VOA Learning English, Memrise, Quizlet, Elsa Speak, Vocscreen, Cleverbot, and British Council online courses. These platforms enable both individual and interactive participation in the learning process. Furthermore, the program incorporates self-assessment and weekly task-tracking systems to foster student accountability.

The distinctive feature of ILLP is its learner-centered nature, with the teacher acting as a facilitator, mentor, and guide (Little, 2007). The ILLP model supports not only linguistic development but also the acquisition of higher-order skills such as self-regulation, digital literacy, time management, and strategic learning. In this sense, ILLP presents a 21st-century skills-integrated approach to language education. The transformation of students from passive recipients of information to active learners who take responsibility for their own learning highlights the pedagogical strength of this model (Anderson, 2013; Zimmerman, 2002).

In this study, the ILLP was implemented as a 10-week, 80-hour learning plan involving 60 high school students. Each week, students were assigned specific tasks, supported by technology-enhanced content, and their development was monitored through surveys. Thus, ILLP stands out as one of the few locally developed and implemented individual language learning models at the high school level in Türkiye.

1.4. English Education in Turkish Secondary Schools: Challenges and Needs

Although foreign language education has long been a fundamental component of the curriculum in Turkish secondary schools, it has faced significant criticism for failing to produce functional language proficiency (Demirel, 2012; Gözütok, 2014). Despite receiving English instruction for about eight years starting from primary school, many students still struggle to express themselves even at a basic level upon graduation. This issue stems from structural, pedagogical, and systemic factors. Key challenges include the insufficient number of weekly lesson hours, large class sizes, widespread use of traditional teacher-centered methods, and the lack of integration between language learning and assessment systems, which collectively hinder the development of active language use (Kırkgöz, 2009). Moreover, the central examination system in Türkiye emphasizes grammar knowledge rather than language production, making it difficult for students to focus on communicative skills such as speaking, writing, and listening.

Although the English curriculum revised by the Ministry of National Education (MoNE) in 2018 promotes a communicative approach and emphasizes the four core language skills, its implementation remains largely theoretical. Classroom practices continue to rely heavily on grammar instruction and rote learning (Şahin, 2020). The standardized teaching model that disregards individual differences among students reduces motivation and fosters negative attitudes toward learning foreign languages (Yüce & Atay, 2015). One of the key factors affecting success in language education is learners' self-efficacy beliefs. According to Bandura's (1997) social cognitive theory, an individual's belief in their ability to succeed directly influences their performance. Studies conducted in Türkiye indicate that students generally have low self-efficacy beliefs concerning English classes, which negatively affects their academic achievement (Doğan & Tuncer, 2016). This highlights the need for more personalized, learner-centered programs that allow students to learn at their own pace.

Additionally, students' exposure to English outside the classroom is very limited. English is rarely used in daily life, and learners have minimal opportunities to engage with the language beyond school. However, language acquisition is not confined to classroom instruction; it requires integration with everyday life (Krashen, 1982). In this respect, technology-supported programs that enable individual use can play a critical role in increasing out-of-class language engagement. In summary, English education at the secondary level in Türkiye needs a comprehensive restructuring in terms of content, methodology, assessment, teacher training, and learning environments. A shift toward a communicative, learner-centered, differentiated, and technology-enhanced approach can make language learning more meaningful and sustainable for students.

1.5. Pedagogical Importance of the A2–B1 Transition and Student Profile

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is an international standard developed to objectively and comparably describe language proficiency among learners. According to the CEFR, A2 represents a “basic user” level where individuals can use simple expressions and participate in brief conversations on familiar topics. In contrast, B1 is the “independent user” level, where learners can communicate autonomously in familiar situations and express their feelings, ideas, and experiences (Council of Europe, 2020). The transition between these two levels is one of the most critical phases in language learning. While A2-level learners generally have a grasp of basic grammar structures and common sentence patterns and engage in limited listening and reading tasks, the shift to B1 requires them to transform their knowledge into productive skills, gaining the ability to express themselves both in writing and speaking and to engage in meaningful communication (Little, 2007; North & Schneider, 1998). This process requires not only linguistic instruction but also development in affective domains such as self-confidence, self-regulation skills, cognitive awareness, and motivation. Thus, the A2–B1 transition is a multidimensional learning process that demands both cognitive and affective support (Larsen-Freeman, 2000).

Studies conducted in Türkiye reveal that many students remain stuck at the A2 level and struggle with transitioning to B1. The primary reasons include insufficient focus on productive skills in classroom instruction, limited opportunities for language use outside of class, and a lack of differentiation based on individual learning needs (Yıldız & Selvi, 2019). In this context, developing individualized learning programs to support the A2–B1 transition is crucial for promoting students’ language development. The ILLP model is specifically designed to support this transition in a systematic manner. Students convert grammatical structures into productive use weekly, expand their vocabulary through listening and reading activities, and practice both written and spoken communication. In this way, learners enhance not only their theoretical knowledge but also their functional language use.

1.6. Individualized Programs in the Literature and the Position of ILLP

In the field of language education, individualized learning models have become a significant topic of research over the past two decades. Concepts such as self-regulated learning, learner autonomy, differentiated instruction, and adaptive learning systems constitute the core theoretical framework in this domain (Oxford, 2003; Little, 2007; Tomlinson, 2014). Oxford (2003) noted that effective language learning is only possible when learners develop personal strategies, plan their learning, and conduct self-assessments. This perspective emphasizes that individualized programs should not merely involve content differentiation but should also support learners’ active engagement. Similarly, Benson (2011) argued that learner autonomy develops through the learner’s assumption of responsibility, and this process should be supported with structured learning environments. The ILLP model aligns closely with these theoretical approaches. Students actively participate in the learning process, complete tasks on time, explore content on digital platforms, and conduct weekly self-assessments. With the guidance of a mentor teacher, students receive feedback and are supported when needed. This makes ILLP not only an individualized program but also a structured one.

Comparable approaches in the literature include CALL (Computer-Assisted Language Learning), TELL (Technology-Enhanced Language Learning), blended learning, and the flipped classroom model (Warschauer & Kern, 2000; Grgurović, 2017). However, most of these models are classroom-based and do not offer a system tailored to the learner’s pace, skill profile, and goals. In contrast, ILLP is individual, digital, multifaceted, and production-oriented—positioning it uniquely in the literature. From a research perspective, ILLP is a locally developed, field-based model that has not previously been evaluated systematically. Therefore, it addresses a gap in the literature and offers practitioners a novel implementation model.

1.7. Purpose and Significance of This Study

This study aims to descriptively investigate the impact of the Individual Language Learning Program (ILLP), a personalized and technology-enhanced language learning model, on the language development of high school students at the A2 level. What distinguishes this program from traditional instruction is its emphasis on productive language skills—speaking and writing—supported by digital resources, guided individual tasks, and progress monitored through self-assessment.

The study is significant for the following reasons:

1. Pedagogical Rationale: Structured individual support models are necessary to overcome the challenges students face during the A2–B1 transition.
2. Technological Rationale: The effective use of digital tools enhances the flexibility and personalization of the learning process.
3. Practical Rationale: ILLP is an original implementation model that promotes student autonomy, extends learning beyond the classroom, and progresses through weekly tasks.
4. Research Gap: There is a lack of studies on technology-supported individualized language learning models implemented for high school students in Türkiye.

Thus, this research seeks to contribute at both theoretical and practical levels.

1.8. Research Problem and Sub-Questions

The main research question guiding this study is: “How does the Individual Language Learning Program (ILLP) affect the language skills of high school students at the A2 level during their transition to B1 level?”

Based on this primary question, the following sub-questions are posed:

1. How does the ILLP influence students’ perceptions of the four basic language skills (listening, speaking, reading, and writing)?
2. In which areas do students show development by the end of the ILLP process?
3. What is the effect of the program on students’ motivation, self-assessment skills, and learning responsibility?
4. What are students’ views on individualized learning and technology-supported activities?

2. METHOD

2.1. Research Design

This study was structured within the scope of a descriptive research design. Descriptive studies aim to define the current state of a phenomenon, event, or process without any intervention (Karasar, 2021). In this context, the aim of this study is to examine, in a multidimensional manner, the effects of the Individual Language Learning Program (ILLP), implemented over a 10-week period with high school students at the A2 level. A control-experimental group setup was not employed. Instead, a single-group model was used to explore the perceptions and experiences of students participating in the program. Data were collected solely from students involved in the implementation, and the outcomes were analyzed using quantitative measurement techniques.

2.2. Participants

The participants of the study consisted of 60 ninth- and tenth-grade students enrolled in a public high school located in the Central Anatolia Region of Türkiye during the fall semester of the 2024–2025 academic year. Based on a placement test administered by the instructor, all students were classified at the A2 proficiency level. The students were aged between 14 and 17 years. Participation was based on voluntary consent. All participants had equal access to the program and received guidance from the same instructor using the same instructional materials. Personal information of participants was kept confidential, and the study was conducted in accordance with ethical research principles.

2.3. Variables

The variables in this study were classified as follows:

Independent Variable

ILLP (Individual Language Learning Program): A 10-week, AI-supported, technology-enhanced language learning program with 8 hours of weekly individual learning tasks.

Dependent Variables:

- 1. Development of language skills (listening, speaking, reading, writing)
- 2. Motivation and engagement in learning
- 3. Individual learning experience
- 4. Attitudes toward technology use
- 5. Overall satisfaction and self-assessment

2.4. Data Collection Tool

Data were collected using the “ILLP Student Evaluation Questionnaire”, which was developed by the researchers based on relevant literature. The questionnaire consists of 20 items across four sub-dimensions:

Table 1

Number of items in each ILLP sub-dimension

Sub-Dimension	Number of Items
Language Skill Development	5
Motivation and Engagement	5
Individual Learning and Self-Regulation	5
Technology Use and Digital Attitude	5

All items were constructed using a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree).

The internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale was calculated as $\alpha = 0.83$, indicating high reliability (Fraenkel et al., 2012). Content validity of the items was reviewed by field experts, including two English teachers and one educational assessment expert.

2.5. Implementation Process

The ILLP implementation was carried out between September and December , 2024, over a

period of 10 weeks. The weekly 8-hour program consisted of the following components designed to support individual skill development:

- Grammar (1 hour)
- Listening (1 hour)
- Reading (1 hour)
- Writing (1 hour)
- Speaking (1 hour)
- Vocabulary study (1 hour)
- Practice with digital tools (1 hour)
- Assessment and self-assessment (1 hour)

For example, in Week 1, the content included: “Simple Present vs. Simple Past Tense,” writing emails, reading graded readers, listening to music, and practicing vocabulary on Quizlet. Each week’s topics were scaffolded progressively from A2 to B1 level. Students completed tasks individually, while the teacher served only as a mentor and facilitator.

2.6. Data Analysis

The data collected from the questionnaire was analyzed using SPSS version 25.0. The following statistical methods were employed:

- Frequency (f) and percentage (%) calculations
- Arithmetic mean (M) and standard deviation (SD)
- Trend graphs and distribution tables by sub-dimension

393

Through these analyses, students' perceptions and evaluations regarding the ILLP program were interpreted. Results were presented separately for each sub-dimension, and analyses were also conducted according to grade level or gender.

3. FINDINGS

This section presents a detailed account of students' perceptions, experiences, and progress regarding the ILLP implementation. The findings are based on the statistical analysis of responses to the “ILLP Student Evaluation Questionnaire.” Each sub-dimension is evaluated in terms of mean score, standard deviation, and percentage distribution. Suggestions for relevant figures and tables are also indicated where appropriate.

Table 2

Mean scores and standard deviations by ILLP sub-dimensions

Sub-dimension	Mean Score (1–5)	Standard Deviation
Language Skill Development	4.2	0.6
Motivation and Engagement	4.0	0.5
Individual Learning and Self-Regulation	3.8	0.7
Technology Use and Digital Attitude	4.3	0.4

Table 2 presents the mean scores and standard deviations for each sub-dimension of the Individual Language Learning Program (ILLP), evaluated on a 5-point Likert scale. The sub-dimension "Technology Use and Digital Attitude" received the highest mean score ($M = 4.3$, $SD = 0.4$), indicating a strong positive perception among students toward integrating technology into the learning process. The relatively low standard deviation suggests a high level of agreement among participants. "Language Skill Development" also showed a high mean score ($M = 4.2$, $SD = 0.6$), reflecting that the program was effective in enhancing students' core language competencies such as reading, writing, listening, and speaking. The "Motivation and Engagement" dimension had a mean score of 4.0 ($SD = 0.5$), pointing to a generally positive but slightly less intense impact on learners' emotional and behavioral involvement in the learning process.

Lastly, "Individual Learning and Self-Regulation" had the lowest mean score among the four sub-dimensions ($M = 3.8$, $SD = 0.7$). While still above the midpoint, this result suggests that although learners benefited from self-paced and personalized learning, they may have faced more challenges in maintaining independent study habits and self-monitoring skills. The higher standard deviation here also implies more variability in students' experiences regarding this aspect. In summary, the data suggest that the ILLP was particularly effective in promoting technology integration and language development, while providing moderate support for learner autonomy and engagement.

3.1. Language Skills Development

In this sub-dimension, which measures students' improvement in listening, speaking, reading, and writing skills in English, the mean score was 4.2, with a standard deviation of 0.6. This result indicates that most students experienced significant improvement in their language skills thanks to the ILLP program.

3.1.1. Speaking, Writing, Reading, and Listening

The average score for speaking skills was 4.1, writing 4.3, reading 4.2, and listening 4.1. These values demonstrate that the program had a positive impact on all four core language skills.

3.2. Motivation and Engagement

In the sub-dimension of motivation and engagement in learning, the mean score was 4.0, with a standard deviation of 0.5. Eighty-five percent (85%) of students stated that the program increased their interest in learning English. Moreover, the flexibility of completing online tasks at students' preferred times positively supported their motivation to participate.

3.3. Individual Learning Experience and Self-Regulation

This sub-dimension yielded a mean score of 3.8 and a standard deviation of 0.7. Sixty percent (60%) of the students indicated that they were able to set their own learning pace, while 65% reported being able to identify their weak skill areas. These findings suggest that students were developing individual learning habits.

3.4. Technology Use and Digital Attitudes

Attitudes toward technology formed the sub-dimension with the highest mean score in the questionnaire: 4.3, with a standard deviation of 0.4. Eighty-eight percent (88%) of students stated that the digital platforms used in the program contributed to their learning process. Tools such as Quizlet, BBC Learning English, Elsa Speak, and Voscreen were reported to be used frequently.

3.5. Overall Evaluation

In the general evaluation section of the questionnaire, 92% of the students reported satisfaction

with the program and stated they would recommend it to others. Most participants described the program as "innovative," "empowering," and "individualized." In conclusion, the implementation of the ILLP contributed to students' development both academically and effectively. It positively influenced their individual learning experience, use of technology, and progress in language skills.

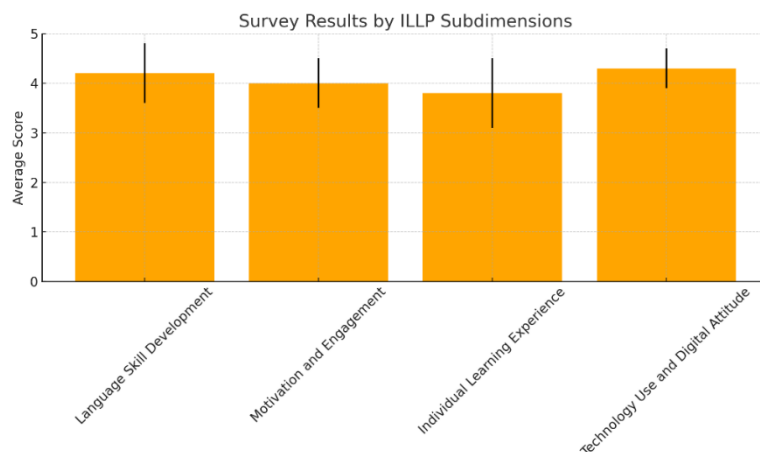


Figure 1. Mean scores by ILLP sub-dimensions

Figure 1 displays the average scores for four subdimensions of the Individual Language Learning Program (ILLP), as reported by student participants. The scores are based on a 5-point Likert scale, where higher values indicate stronger agreement or more positive experiences. The subdimension "Technology Use and Digital Attitude" received the highest average score, slightly above 4.2. This suggests that students found the integration of technology in the ILLP highly effective and positively perceived its role in enhancing the learning process. The relatively small standard deviation also indicates a consistent level of satisfaction across participants. "Language Skill Development" was rated almost equally high, with an average score above 4.1. This result confirms that the ILLP contributed significantly to the improvement of students' core language abilities (e.g., reading, writing, listening, and speaking). "Motivation and Engagement" had an average score around 4.0, indicating that the program successfully maintained student interest and emotional involvement, although to a slightly lesser extent than the first two dimensions. The lowest score was observed in the "Individual Learning Experience" subdimension, with an average of approximately 3.8. While this score still indicates a generally favorable view, it may reflect some challenges students faced in managing their own learning, self-regulation, or adapting to the individualized structure of the program. The higher standard deviation in this category suggests greater variability in student experiences.

In summary, the ILLP appears to be particularly effective in areas related to technology use and language development, while offering moderate but promising outcomes in learner autonomy and engagement. These findings support the use of AI-supported and technology-integrated approaches in enhancing language learning experiences at the secondary level.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this section, the findings are interpreted in relation to the existing literature. The development of students' four core language skills through the ILLP was particularly significant in the area of writing. This result aligns with the findings of Oxford (2003) and Benson (2011), who emphasized that the use of individual learning strategies has a positive impact on learning

outcomes. Similarly, Little (2007) and Hattie (2012) revealed that productive skills improve more effectively in structured individualized learning environments. In terms of motivation and engagement, the flexibility of digital environments within the ILLP facilitated students' active participation. Kukulska-Hulme (2020) highlights that the flexible structure of online tasks positively influences the learning process. In this regard, ILLP appears to contribute meaningfully to sustaining learners' motivation over time.

The development of self-regulation skills supports the theoretical frameworks proposed by Zimmerman (2002) and Knowles (1980). The ability of students to regulate their own pace of learning enhances their metacognitive awareness. The highly positive attitudes toward technology use are consistent with technology-based language learning models described by Godwin-Jones (2018) and Grgurović (2017). These tools not only facilitated language acquisition but also contributed to students' digital literacy development. Overall, the ILLP fills a notable gap in the context of Türkiye. Unlike traditional blended learning or CALL-based applications, the ILLP's task-based structure and emphasis on individualized progress make it distinctive. The findings of this study suggest a clear need for broader and more long-term implementation of similar programs in various educational settings.

This study aimed to evaluate the impact of the Individual Language Learning Program (ILLP), implemented at the high school level, on students' language competencies and learning attitudes. The program, conducted over a period of 10 weeks and totaling 80 instructional hours, supported students in their transition from A2 to B1 language proficiency levels. At the end of the program, significant improvements were observed in the four basic language skills, as well as in learning motivation, self-regulation capacity, and use of digital tools. According to the findings, the vast majority of students evaluated the ILLP positively. They particularly expressed satisfaction with the opportunity for individual progression, flexible time planning, access to technology-supported resources, and active roles in the learning process. In addition to academic skills, the program also contributed to learners' self-awareness, strategic learning behaviors, and digital literacy.

The core factors underpinning the success of the ILLP include:

- Students' ability to progress at their own pace
 - Their focus on skill areas where they feel less confident
 - Ongoing feedback mechanisms that allow learners to monitor their development
- Moreover, the digital platforms used in the program increased student motivation and made learning more interactive and enjoyable. The holistic structure of the ILLP supported not only language development but also a shift in learners' attitudes toward learning itself.

Based on these comprehensive findings, the following recommendations are proposed:

1. Integration into Educational Policy

The Ministry of National Education should support the expansion of technology-enhanced, personalized learning programs like the ILLP through pilot implementations within the official curriculum. Flexible, school-based structures should be encouraged.

2. Teacher Training and Digital Mentorship

Teachers should receive in-service training in digital content development, individualized learning facilitation, and data-driven assessment. The sustainability of the ILLP depends on mentoring systems that ease teachers' instructional roles.

3. Diversification of Assessment Tools

In addition to questionnaires, tools such as e-portfolios, digital journals, and task-based performance assessments should be employed to better capture student progress.

4. Content Differentiation and Level Adaptation

The ILLP should be adapted not only for A2–B1 transitions but also for other levels (e.g., B1–B2). The content should also be simplified and made accessible for students with special educational needs.

5. Systematic Use of Student Feedback

Student feedback collected at the end of the program should be analyzed using AI-based tools to guide ongoing improvements to the content and structure of the ILLP.

6. International Collaboration

ILLP outputs should be aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and integrated into international platforms such as Erasmus+, eTwinning, and Scientix, enabling student projects to gain international visibility.

7. Social and Cultural Integration

Language learning should also develop in social contexts. The ILLP can be enriched through museum visits, English drama workshops, virtual cultural exchanges, and community service-learning projects.

8. Program Sustainability

School administrations should strengthen digital infrastructure, allocate budgets for sustainability, and provide consistent support to implementing teachers to ensure the long-term success of programs like the ILLP.

In conclusion, the ILLP offers high potential not only in terms of language instruction, but also in fostering 21st-century skills, enabling learners to take ownership of their learning process, and encouraging positive attitudes toward education. Its nationwide expansion and further academic exploration will help solidify personalized learning as a lasting and effective educational approach.

397

5. REFERENCES

- Anderson, L. W. (2013). *Increasing teacher effectiveness*. UNESCO.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Akademi.
- European Schoolnet. (2018). *The future classroom: A handbook for teachers*. <https://fcl.eun.org>
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural

- understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 2–11. <https://doi.org/10.10125/44639>
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Grgurović, M. (2017). Blended language learning: Research and practice. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 135–152). Wiley-Blackwell.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Cambridge Books.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning [MALL]. In S. Thouësny & L. Bradley (Eds.), *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2020* (pp. 212–216). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1192>
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning [Revisited]. In M. Carrier, R. M. Damerow, & K. M. Bailey (Eds.), *The Cambridge handbook of language learning technology* (pp. 217–233). Cambridge University Press.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp. 75–91). Palgrave Macmillan.
- Oxford, R. L. (2003). Learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1–25.
- Stockwell, G. (2012). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: A new social contract*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2023). *Transforming education: Global report on inclusive and equitable quality learning*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Article Arrival Date

07.05.2025

Article Published Date

20.06.2025

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: LİTERATÜR TARAMASI

AN EXAMINATION OF PARENTAL AWARENESS ON CHILD NEGLECT AND ABUSE AMONG FAMILIES WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN: A LITERATURE REVIEW

Sümeysra ÖZDEMİR¹¹Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Psikoloji, 0000-0003-3203-6991**Özet**

Çocuk ihmal ve istismarı, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimini ciddi şekilde tehdit eden bir olgudur. Özellikle özel gereksinimli çocuklar, bireysel ihtiyaçlarının karmaşıklığı nedeniyle daha yüksek risk altındadır. Bu çalışma, son yirmi yıl içinde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ihmal ve istismara ilişkin farkındalık düzeylerini araştıran akademik çalışmaları kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımladığı fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal türleri temelinde gerçekleştirilen analizler, özel gereksinimli çocukların, bu tür olumsuzluklara maruz kalma riskinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum ve kültürel faktörlerin, ailelerin çocuk koruma kapasitesini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Literatür, farkındalık düzeyini artırmaya yönelik aile eğitim programlarının ve sosyal hizmet uygulamalarının etkili olduğunu vurgulamaktadır. Gelişmiş ülkelerde farkındalık artırıcı politikalar başarılı bir şekilde uygulanırken, gelişmekte olan ülkelerde bu konuda hâlâ ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılması ve toplumsal bilinçlendirme programlarının uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, ihmal ve istismar riskinin azaltılmasına yönelik geliştirilebilecek stratejilere katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Gelecekteki araştırmaların, farkındalık artırıcı programların uzun vadeli etkilerini ve bu alandaki politika uygulamalarının etkinliğini değerlendirmeye odaklanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk İhmal ve İstismarı, Özel Gereksinimli Çocuklar, Aile Farkındalığı**Abstract**

Child neglect and abuse represent critical threats to the physical, cognitive, and emotional development of children. Children with special needs are particularly vulnerable due to the complexity of their individual requirements. This study comprehensively examines academic research conducted over the past twenty years on the awareness levels of families with special needs children regarding neglect and abuse. Based on the classifications defined by the World Health Organization, including physical, emotional, sexual abuse, and neglect, the analysis reveals that children with special needs are at a heightened risk of exposure to such adversities. The findings highlight that parental education level, socioeconomic status, and cultural factors significantly influence families' capacity to protect their children. The literature emphasizes the

effectiveness of family education programs and social service applications in increasing awareness levels. While developed countries have successfully implemented awareness-raising policies, significant gaps persist in developing nations. Consequently, the expansion of social services and the implementation of public awareness programs are deemed essential. This study aims to contribute to the development of strategies for mitigating the risks associated with neglect and abuse. Future research should focus on evaluating the long-term impacts of awareness-raising programs and the effectiveness of policy implementations in this domain.

Keywords: Child Neglect and Abuse, Children with Special Needs, Parental Awareness

1. GİRİŞ

Çocukluk dönemi yetişkin yaşama geçmeden önce bedensel, ruhsal ve eğitimsel gelişimler açısından oldukça fazla kritik nokta barındırmaktadır. Bu dönemin en az bir bakımverenler geçmesi çocuğun yaşamsal faaliyetlerini sürdürmesi açısından önemlidir. Bakımverenlerin çocukluk çağı yaşantılarına dair farkındalıkları ise kritik dönemlerin sağlıklı, bir sonraki döneme geçişi kolaylaştırıcı ve gelişimsel olarak farklı alanları etkilemektedir. Çocuk ihmal ve istismarı da bu gelişimsel dönemlerin zarara uğraması, dönemsel kırılmalar ve topluma katılım anlamında olumsuz etkileri oldukça fazla olan bir başlıktır. Bu sebeple Miller (2018), İhmal ve istismar gibi bireysel ve hatta toplumsal etkileri çok olan bu tür sorunların toplumsal bilinç ve farkındalıkla azaltılabileceğini belirtmektedir. Özellikle ihmal ve istismarın çocuklar üzerinde etkilerine dair yapılan araştırmalara göre çocukluk çağında ihmal ve istismara uğrayan çocukların beyin gelişimi ve zeka düzeyinde olumsuz etkilerin olduğu, yaşanan olumsuzluklara bağlı dil becerileri, motor becerileri, dürtüsellik, dikkat ve hiperaktivite problemleri, bedensel sağlık problemleri, davranışsal bozukluk, bilişsel-sosyal-duygusal işlevlerinde bozukluklar olduğu tespit edilmiştir (Danese ve McEwen, 2012; Elbrecht ve Antcliff, 2014; Van Dijke ve ark., 2010; Tupler ve De Bellis, 2006; Perry, 2002; Beghi ve ark., 2015). İhmal ve istismarın sonuçları bu araştırmalar üzerinden incelendiğinde özel gereksinimli olarak tanılanmış çocukların yaşadıkları ihmal ve istismar sonucunda nörolojik, fizyolojik ve işlevsellik semptomları göstermeleri dahi düşünülmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların bilişsel, sosyal ve bedensel işlev zorlukları değerlendirildiğinde topluma katılım, kendini koruma gibi konularda bakımverenin daha çok öne çıktığı; gerekli farkındalık ve yetkinlik bakımverenlerde yoksa özel gereksinimli çocukların ihmal ve istismar geçmişi, olasılıkları ve sonuçları hususi önem arz etmektedir. Hülasa, özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilinçli olması çocukların sağlıklı gelişimi için hayati önem taşımaktadır (Jones ve ark., 2012).

Çalışmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuk ihmal ve istismarına karşı farkındalık düzeylerini araştıran, son 20 yılda dünya genelinde yapılmış akademik çalışmaları incelemektir. Literatür taraması, ihmal ve istismar türlerini açıklayarak, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin farkındalık seviyelerini etkileyen faktörleri, bu çocukların maruz kaldığı riskleri ve uygulanabilecek koruyucu önlemleri ele almaktadır. Ayrıca geliştirilebilecek program ve politikalara da yer verilmektedir. Bu doğrultuda, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri, yalnızca bireysel tutumlarla değil; sosyoekonomik koşullar, kültürel değerler ve sosyal destek sistemlerinin etkileşimiyle şekillenmektedir. Mevcut çalışma, bu çok katmanlı yapıyı literatür taraması yoluyla analiz ederek, aile farkındalığının özel gereksinimli çocukların korunmasındaki rolünü anlamaya yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca, aile temelli eğitim programlarının ve sosyal hizmet uygulamalarının farkındalık düzeyine olan etkileri değerlendirilerek, uygulayıcılar ve politika geliştiriciler için kanıta dayalı öneriler ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda çalışma,

(1) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyini etkileyen başlıca bireysel, sosyal ve kültürel faktörler nelerdir?

(2) farkındalığı artırmak amacıyla geliştirilen aile temelli eğitim programları ile sosyal hizmet uygulamaları literatürde nasıl değerlendirilmekte ve ne ölçüde etkili olmaktadır?

sorularına yanıt aramaktadır.

2. ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI TANIMLARI VE TÜRLERİ

Çocuk ihmal ve istismarı, çocuğun sağlıklı gelişimini ciddi biçimde tehdit eden çok yönlü bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), çocuk istismarını; bir yetişkin, toplum ya da kurum tarafından çocuğa yöneltilen, çocuğun sağlığı, yaşamı, gelişimi veya onuru üzerinde fiziksel ya da psikolojik zarar riski taşıyan, kasıtlı ya da ihmal yoluyla gerçekleşen her türlü kötü muamele biçimi olarak tanımlamaktadır (WHO, 1999; WHO, 2022). Bu tanım dört temel kategori altında sınıflandırılmaktadır: fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal.

DSM-5 tanı ölçütlerine göre (American Psychiatric Association, 2014) bu türler şu şekilde tanımlanır:

- **Fiziksel istismar**, çocuğa kasıtlı olarak uygulanan, küçük yaralanmalardan ölüme kadar gidebilecek bedensel zararlara yol açan davranışları içerir. Tokat atma, tekmeleme, yakma, sarsma veya kesici-delici alet kullanımı gibi eylemler fiziksel istismar kapsamındadır.
- **Cinsel istismar**, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan herhangi bir cinsel davranışa maruz bırakılmasıdır. Bu tür davranışlar arasında teşhircilik, pornografik materyale maruz bırakma, dokunma, cinsel organlara temas veya zorlama gibi eylemler yer alır (Finkelhor, 2009).
- **Duygusal istismar**, çocuğun değersiz, seilmeyen ya da istenmeyen olduğunu hissettiren; sürekli aşağılama, tehdit, reddetme, izolasyon veya korkutma gibi davranışlarla çocuğun ruhsal sağlığına zarar veren her türlü sözel ya da davranışsal eylemi kapsar.
- **İhmal**, çocuğun temel fiziksel, duygusal, tıbbi, eğitsel ya da güvenlik gereksinimlerinin bilinçli ya da ihmalkâr biçimde karşılanmaması anlamına gelir. Yeterli beslenme sağlamama, tıbbi bakımı engelleme, eğitim hakkını kullanamamasına neden olma gibi davranışlar bu kapsamdadır.

Yukarıda tanımlanan istismar türlerinin tümü, özel gereksinimli çocuklar açısından çok daha yüksek bir risk faktörü oluşturmaktadır. Bu çocuklar, bakım süreçlerinde daha fazla destek ve dikkat gerektirdikleri için, özellikle fiziksel bakım, duygusal destek ve koruma açısından ihmale daha açık hale gelmektedir (Karakaya & Yılmaz, 2019; Sullivan & Knutson, 2000). Örneğin, iletişim kurmakta zorlanan ya da kendini savunamayan çocuklar, yaşadıkları istismarı bildirmekte güçlük çektikleri için suistimale karşı daha savunmasızdır (Jones et al., 2012).

Araştırmalar, engelli çocukların istismar ve ihmale uğrama oranlarının, engelli olmayan akranlarına kıyasla 3 ila 4 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007; Spencer et al., 2005). Ayrıca ailelerin çocuğun engellilik durumuna dair bilgi eksikliği veya başa çıkma becerilerindeki yetersizlik, istismar riskini artıran dolaylı faktörler arasında sayılmaktadır (Manders & Stoneman, 2009).

Sonuç olarak, çocuk ihmal ve istismarı yalnızca bireysel bir ebeveyn hatası değil; aynı zamanda

yapısal, psikososyal ve toplumsal düzeyde ele alınması gereken çok boyutlu bir sorundur. Bu nedenle tanımların netleştirilmesi ve risk gruplarının, özellikle özel gereksinimli çocukların, korunmasına yönelik sistematik yaklaşımların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

3. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA İHMAL VE İSTİSMARIN ÖNEMİ

Tüm çocukların güvenli bir ortamda yaşama, korunma ve desteklenme hakkı bulursa da, özel gereksinimli çocuklar istismar ve ihmale karşı çok daha yüksek bir risk grubunu oluşturmaktadır. Bu durum, çocukların sahip olduğu bireysel farklılıkların; örneğin iletişim kurma, kendini ifade etme, özbakım becerisi geliştirme ya da fiziksel hareket kabiliyetleri gibi alanlardaki sınırlılıkların, onları savunmasız hale getirmesinden kaynaklanmaktadır (Pişi, 2018; Sullivan & Knutson, 2000). Örneğin, bilişsel ya da dilsel yetersizlikleri olan çocuklar, yaşadıkları olumsuz deneyimleri tanımlamakta veya bildirmekte güçlük çekerken; fiziksel engeli olan çocuklar ise bakım verenlere daha bağımlı bir yaşam sürdürdükleri için istismara açık hale gelebilmektedir.

Araştırmalar, özel gereksinimli çocukların ihmal ve istismara uğrama olasılıklarının, tipik gelişim gösteren çocuklara göre 3 ila 4 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hershkovitz, Lamb & Horowitz, 2007; Jones et al., 2012). Bu durum, yalnızca çocuğun bireysel özelliklerinden değil, aynı zamanda ailesel ve toplumsal etkenlerden de kaynaklanmaktadır. Örneğin, özel gereksinimin türü, şiddeti ve çocuğun bağımsızlık düzeyi, ailenin bu durumla başa çıkma becerisini ve destek kaynaklarına erişimini doğrudan etkileyerek farkındalık düzeylerini belirleyici hale getirebilmektedir (Brown, 2015).

Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar sosyal çevreyle daha sınırlı etkileşimde bulunduklarından, genellikle aile içinde veya kapalı bakım ortamlarında yaşamaktadırlar. Bu durum, çocukların yaşadıkları istismar vakalarının daha geç fark edilmesine, hatta bazı durumlarda hiç bildirilememesine yol açmaktadır (Thompson & Silver, 2020). Özellikle duygusal ve cinsel istismar vakalarının tespiti, çocuğun ifade becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle daha da güçleşmektedir (Manders & Stoneman, 2009).

Bu bağlamda, yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde alınacak önlemler de büyük önem taşımaktadır. Sosyal hizmet sistemlerinin, özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik koruyucu-önleyici hizmetler sunması, ailelerin yükünü hafifletici psikososyal destek sağlaması ve istismarı tanıma konusunda eğitim verilmesi, çocukların korunmasında etkili müdahale stratejileridir (Jones et al., 2012; Spencer et al., 2005). Toplumun bu çocuklara ve ailelerine yönelik kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmesi, çocukların sosyal hayata katılımını ve korunmalarını artırmada kritik rol oynamaktadır.

Geniş kapsamda incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların istismara karşı korunması, yalnızca bireysel veya ailevi düzeyde değil; aynı zamanda eğitim, sosyal hizmet, sağlık ve yasal sistemlerin eşgüdüm içinde çalışmasını gerektiren çok katmanlı bir sorumluluk alanı olarak incelenmelidir.

4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARINA KARŞI FARKINDALIKLARI

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, aile yaşamında önemli dönüşümlere yol açmakta; ebeveynlerin fiziksel, duygusal ve ekonomik kaynaklarını zorlayıcı bir etki yaratmaktadır. Araştırmalar, bu ailelerin sıklıkla kronik stres, tükenmişlik, depresyon ve sosyal izolasyon gibi psikolojik yüklerle karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Smith & Brown, 2021; Hall & Graff, 2011). Bu tür psikososyal zorluklar, ebeveynlerin çocuklarının güvenliği ve sağlıklı gelişimi

için gerekli farkındalık düzeyini koruyamamalarına neden olabilmektedir.

Ebeveyn farkındalığı, çocuğun istismar ve ihmalden korunmasında kilit rol oynamaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların daha savunmasız yapıları göz önüne alındığında, ebeveynlerin bu alandaki bilgi ve duyarlılığı hayati önem taşır. Nitekim yapılan çalışmalar, ailelerin çocuğun gelişimsel özelliklerine dair yeterli bilgiye sahip olmamasının, ihmal ve istismara karşı koruyucu tutumları azaltabileceğini göstermektedir (Lopez, Perez, & Gomez, 2018).

Ailelerin farkındalık düzeylerini etkileyen değişkenler arasında **ebeveynin eğitim düzeyi, cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, ebeveynin ruhsal sağlığı**, hatta aile içi destek sistemlerinin varlığı gibi faktörler yer almaktadır (Gül-Bulut, 2014; Emerson, 2003). Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, istismar türlerini tanıma ve önleme konusunda daha az bilgiye sahip oldukları; buna karşın eğitim düzeyi arttıkça, ebeveynlerin hem çocuklarının davranışlarını daha doğru değerlendirebildikleri hem de dış destek arama olasılıklarının yükseldiği vurgulanmaktadır (Chan, 2013).

Cinsiyet faktörü de dikkat çekicidir. Annelerin çocukların bakımıyla daha yakından ilgilenmeleri, onların gelişimsel riskleri daha erken fark etmelerine olanak tanıyabilirken; babaların farkındalık düzeyleri çoğu zaman daha düşük düzeyde kalabilmektedir (Woodman, 2014). Bununla birlikte, aile içi iletişim kalitesi ve ebeveynler arasındaki iş birliği düzeyi de farkındalık seviyesini doğrudan etkilemektedir.

Psikopatolojik durumlar da göz ardı edilmemelidir. Depresyon, anksiyete veya tükenmişlik yaşayan ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarına yeterince duyarlı olamama riski artmakta ve bu durum, farkındalık düzeyini olumsuz etkileyerek ihmal olasılığını artırabilmektedir (Bourke-Taylor ve ark., 2012).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin farkındalık düzeyleri; yalnızca bireysel özellikler değil, aynı zamanda toplumsal destek sistemleri ve yaşam koşullarıyla da şekillenmektedir. Ebeveynlerin bilinç düzeylerinin artırılması, hem çocukların korunmasını sağlamakta hem de aile içi etkileşimi ve çocukların gelişimsel sürecini olumlu yönde desteklemektedir. Bu nedenle, farkındalığı artırmaya yönelik bütüncül yaklaşımların geliştirilmesi, bir sonraki bölümde ele alınacak müdahale stratejileri açısından da temel bir dayanak oluşturmaktadır.

5. SON 20 YILDA YAPILAN ARAŞTIRMALARA GENEL BAKIŞ

Son yirmi yılda yapılan araştırmalar, çocukluk döneminde yaşanan ihmal ve istismarın etkilerinin yalnızca o döneme özgü kalmadığını, bireyin yetişkinlik döneminde de fiziksel, psikolojik ve sosyal işlevselliği üzerinde kalıcı zararlar bırakabildiğini ortaya koymaktadır (Pechtel & Pizzagalli, 2011; Özdemir, 2020). Bu durum, özel gereksinimli çocuklar açısından daha da hassas bir hâl almakta; çünkü bu çocuklar, yapısal ve bireysel farklılıkları nedeniyle ihmal ve istismara karşı daha yüksek düzeyde risk altındadır.

Son dönem çalışmalarda özel gereksinimli çocuklara yönelik ihmal ve istismarın, yalnızca bireysel ya da ailevi bir sorun değil, aynı zamanda toplumsal ve sistemsel boyutları olan **küresel bir mesele** olduğu vurgulanmaktadır (Jones et al., 2020; Thompson & Silver, 2020). Araştırmalar, farklı yöntemlerle –örneğin anket çalışmaları, odak grup görüşmeleri, derinlemesine mülakatlar ve vaka analizleri yoluyla– ailelerin farkındalık düzeylerini ve istismar karşısındaki duyarlılıklarını ölçmeyi hedeflemiştir (Lansford & Deater-Deckard, 2012).

Çalışmalar, kültürel değerler ve sosyoekonomik yapıların ailelerin farkındalık düzeylerini

anlamli biçimde etkilediğini göstermektedir (Garcia & Liu, 2019). Örneğin, ABD’de yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin istismar türlerini tanıma, raporlama ve önleme konusunda genel nüfusa kıyasla daha düşük farkındalık seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Miller, 2018). Avrupa ülkelerinde ise sosyal hizmet sistemlerinin daha etkin çalıştığı, ancak düşük gelirli ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelerde farkındalık eksikliğinin hâlâ önemli bir sorun teşkil ettiği gözlemlenmiştir (Brown, 2015). Özellikle Norveç’te yapılan bir çalışmada, ailelere yönelik düzenli eğitim programlarının çocukların istismara karşı korunmasına yönelik etkili sonuçlar ürettiği rapor edilmiştir (Thompson & Silver, 2020).

Gelişmekte olan ülkelerde ise durum daha çarpıcıdır. Eğitim ve sosyal hizmet altyapısının zayıf olduğu bölgelerde, hem çocukların korunması hem de ailelerin farkındalığının geliştirilmesi önemli ölçüde sekteye uğramaktadır. Afrika’da yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların büyük bir bölümünün hem eğitsel hem de sosyal destek hizmetlerine ulaşamadığını ve bu durumun ailelerin ihmal ve istismar farkındalığını doğrudan olumsuz etkilediğini göstermektedir (Jones et al., 2020). Buna ek olarak, bazı kültürel normların istismarı gizleme veya normalleştirme eğilimi taşıdığı, bunun da müdahaleyi zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Lansford & Deater-Deckard, 2012).

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar ise çoğunlukla ebeveyn eğitimlerinin etkilerine ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin genellikle **duygusal, cinsel istismar ve ihmale karşı farkındalığının orta ya da üzeri seviyede olduğunu**, ancak bu farkındalığın farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplar arasında değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur (Yıldız-Silahlı, 2024; Yıldırım, 2020; Büber & Taylan, 2023; Yücel, 2021; Kılıç, 2020). Kaya’nın (2024) araştırmasına göre ebeveynlerin genel farkındalık seviyesi orta düzeyde seyretmekte olup, ihmal türleri konusunda daha yüksek bilinç düzeyleri gözlenmiştir.

Tüm bu çalışmalar, farkındalık düzeylerinde görülen farklılıkların; **ebeveynin eğitim seviyesi, gelir düzeyi, yaşadığı bölge, sosyal destek kaynaklarına erişim durumu ve çocuğun engel türü** gibi çok boyutlu faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika gibi bölgelerde, farkındalığı artırmaya yönelik yapılandırılmış programların, çocuk istismarı ile mücadelede önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın gelişmekte olan ülkelerde eğitim eksikliği, yetersiz sosyal hizmetler ve kültürel tabular, özel gereksinimli çocukların korunmasını zorlaştırmaktadır.

Bu çerçevede, ailelerin farkındalığını artırmak amacıyla **daha erişilebilir, kültürel olarak uyarlanmış ve bilimsel temellere dayanan** eğitim programlarının yaygınlaştırılması; sosyal hizmet altyapısının güçlendirilmesi ve ebeveyn destek sistemlerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği, literatürün ortak vurgusu olarak ortaya çıkmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu derleme çalışması, özel gereksinimli çocukların ihmal ve istismara uğrama risklerinin, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla anlamli düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum yalnızca çocuğun bireysel özelliklerinden değil; aynı zamanda ailelerin farkındalık düzeylerinden, sosyal destek ağlarının yetersizliğinden ve mevcut politika uygulamalarındaki boşluklardan kaynaklanmaktadır. Literatür bulguları, ebeveynlerin istismarı tanıma, önleme ve müdahale etme kapasitesinin, sosyoekonomik düzey, eğitim durumu, psikolojik iyi oluş ve kurumsal desteklere erişim gibi çok boyutlu faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Özel gereksinimli çocukların birincil yasal ve duygusal koruyucuları olan ebeveynlerin, çocuklarını olumsuz yaşantılardan koruyabilmeleri için yüksek düzeyde farkındalığa sahip olmaları beklenmektedir. Ancak mevcut bulgular, özellikle ekonomik olarak dezavantajlı ve

düşük eğitim düzeyine sahip ailelerde bu farkındalığın sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Chalk, Gibbons ve Scarupa'nın (2002) da belirttiği gibi, çocukların ruhsal bütünlüklerinin, eğitsel devamlılıklarının ve toplumsal yaşama katılımlarının sağlanabilmesi için, ihmal ve istismara karşı ebeveyn farkındalığının artırılması zorunludur.

Bu doğrultuda, farklı sosyoekonomik gruplara hitap eden, erişilebilir, kültürel olarak duyarlı ve bilimsel temellere dayalı **yaygın aile eğitimi ve destek programlarının** oluşturulması gerekmektedir. Bu programların, özellikle düşük gelirli ve düşük eğitim düzeyine sahip aileler için güçlendirilmesi, çocukların korunma kapasitesini doğrudan artıracaktır (Thompson & Silver, 2020).

Kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları, aile farkındalığını artırma sürecinde stratejik bir role sahiptir. Devletin sağladığı sosyal hizmetlerin genişletilmesi, düzenli olarak yürütülen farkındalık seminerleri, kamu spotları, aile odaklı eğitim modülleri ve psikolojik destek hizmetleri, ebeveynlerin çocuklarını ihmal ve istismardan koruma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, yerel düzeyde çalışan sivil toplum kuruluşlarının, topluluk temelli müdahale programları yoluyla ebeveynlere ulaşması, farkındalık düzeyini artırmada etkili bir araç olabilir.

Araştırma boyutunda ise, **farkındalık artırıcı müdahalelerin uzun vadeli etkilerini** değerlendiren, nitel ve nicel verileri birleştiren karma yöntemli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut literatür, önemli bulgular sunmakla birlikte, eğitim programlarının ebeveyn tutumları ve çocuk güvenliği üzerindeki somut etkilerini ölçen yeterli sayıda uzunlamasına çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında yapılacak karşılaştırmalı analizler, farkındalık düzeylerini etkileyen yapısal farklılıkları daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Özetle, özel gereksinimli çocukların ihmal ve istismara karşı korunması, yalnızca bireysel bilinçlenmeyle değil; **çok paydaşlı, çok katmanlı ve süreklilik arz eden bir stratejik çerçeveye** mümkün olacaktır. Ebeveyn eğitimleri, sosyal hizmet politikaları ve araştırma temelli müdahale programları, bu bütüncül yaklaşımın temel bileşenleri olmalıdır. Bu yönde geliştirilecek politikalar ve araştırmalar, özel gereksinimli çocukların güvenliğini sağlamada kalıcı ve etkili çözümlerin yolunu açacaktır.

7. KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5)*. (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Beghi, M., Cornaggia, I., Magaouda, A., Perin, C., Peroni, F., & Cornaggia, C. M. (2015). Childhood trauma and psychogenic nonepileptic seizures: A review of findings with speculations on the underlying mechanisms. *Epilepsy & Behavior*, 52, 169-173.

Brown, R. (2015). Understanding child maltreatment in families with disabled children. *Journal of Family Issues*, 36(2), 238-254. <https://doi.org/10.1177/0192513X14530138>

Büber, Ö., & Taylan, H. H. (2023). Çocuk ihmal ve istismarında ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 3(1), 89-111.

Chalk, R., Gibbons, A., & Scarupa, H. J. (2002). The multiple dimensions of child abuse and neglect: New insights into an old problem. *Child Trends Research Brief*.

- Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & Behavior*, 106(1), 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.08.019>
- Garcia, M., & Liu, H. (2019). Awareness of child abuse in families with disabled children. *Journal of Child Welfare*, 45(3), 341-358.
- Gül-Bulut, H. (2014). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların İhmal ve İstismarında Ebeveyn ile İlişkili Etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., ... & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899–907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- Jones, P. (2020). The impact of physical and emotional abuse on children with disabilities. *Child Abuse Review*, 29(2), 212–224.
- Karakaya, S., & Yılmaz, A. (2019). Neglect and abuse in disabled children: A literature review. *Journal of Pediatric Nursing*, 46, 128–133.
- Kaya, Ç. (2024). *Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Anne-Babaların Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2020). *Ebeveynlerin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalık Düzeyinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Lansford, J. E., & Deater-Deckard, K. (2012). Childrearing and child maltreatment in families with children with disabilities. *Child Development Perspectives*, 6(3), 182–189. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00235.x>
- Lopez, C., Perez, J., & Gomez, L. (2018). Psychological challenges in families of disabled children. *Family Health Journal*, 24(1), 51–60.
- Miller, S. R. (2018). Child maltreatment and family support for children with disabilities: A comparison study. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 421–431. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.421>
- Özdemir, S. (2020). *Çocukluk çağı travması, duygu düzenleme becerileri ve somatizasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri örnekleme* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Perry, B. D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture. *Brain and Mind*, 3(1), 79–100. <https://doi.org/10.1023/A:1016557824657>
- Pişi, D. (2013). *İstismar ve İhmale Uğrayan Çocukların Psiko-sosyal Özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Rahman, R., & Davis, T. (2022). Improving parental awareness in child neglect and abuse prevention. *International Journal of Social Work*, 39(2), 205–217.
- Smith, A., & Brown, B. (2021). Socioeconomic factors and their impact on the awareness of child abuse. *Social Science Quarterly*, 82(4), 642–659.

Thompson, K., & Silver, C. (2020). Awareness of abuse and neglect among parents of disabled children. *Journal of Social Work Practice*, 34(4), 399–414. <https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1740167>

Thompson, L., Taylor, S., & White, R. (2020). Preventive programs for families of children with disabilities. *Child Protection Quarterly*, 48(2), 115–130.

World Health Organization. (2022). *Child maltreatment: Key facts*. WHO Publications.

Yıldırım, S. (2020). *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelere Sunulan İhmal ve İstismardan Korunma Aile Eğitim Programının Etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız-Silahlı, N. (2024). *Çocuk İhmal ve İstismarının Toplum Temelli Koruyucu Yaklaşımlar İle Önlenmesi Amacıyla Ailelerin Güçlendirilmesine Yönelik Eğitim Planlanması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yücel, A. B. (2021). *Aile İçi Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Ebeveynlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Article Arrival Date**08.05.2025****Article Published Date****20.06.2025****THE PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF LIVING WITH BARRIERS: AN
ACCESSIBILITY PERSPECTIVE****Sümeysra ÖZDEMİR¹**¹Lecturer, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Psychology,[0000-0003-3203-6991](https://orcid.org/0000-0003-3203-6991)**Abstract**

This study examines the barriers faced by individuals with special needs in education, spatial accessibility, and social life, focusing on how these issues hinder societal integration and create negative psychological effects. Accessibility restrictions not only reduce the quality of life for individuals with special needs but also contribute to social inequalities and psychological challenges such as loss of self-confidence, stress, and isolation. The research emphasizes the multidimensional negative impacts of physical accessibility deficiencies, social prejudices, and discrimination on individuals' lives. Lack of accessibility in education hinders equal learning opportunities for individuals with special needs, resulting in feelings of social exclusion and psychological difficulties. Spatial accessibility problems, such as physical barriers in public spaces, limit independent movement and lead to frustration and a sense of restriction. In social life, stigmatization and prejudices further restrict participation in society, exacerbating loneliness and anxiety. To address these issues, the study suggests promoting the concept of an authentic body, adopting universal design principles, implementing inclusive education policies, and increasing social awareness programs. Removing obstacles in education and social support mechanisms can help individuals overcome physical and psychological challenges beyond their specific needs. Enhancing societal sensitivity and creating supportive environments can enable individuals with special needs to actively participate in society. In conclusion, accessibility must be addressed not only from a physical perspective but also with its psychological and social dimensions. Comprehensive policies are needed to mitigate the multidimensional effects of living with barriers, ensuring a more inclusive and equitable society.

408

Keywords: Accessibility, Individuals with Special Needs, Psychological Impacts**1. Introduction**

Disability is not merely a personal condition but a result of societal structuring (Oliver, 1996). From this perspective, the barriers faced by individuals with disabilities stem not from their impairments but from environmental and social constraints. Accessibility refers to the removal of such barriers across physical, digital, and social domains, ensuring full participation in society. However, national reports (e.g., ASHB, 2021) and global documents (e.g., WHO, 2011) highlight that accessibility deficits persist, limiting the quality of life for people with disabilities.

Beyond its functional implications, accessibility plays a pivotal role in determining one's psychological well-being. Restrictions in the built environment, discriminatory attitudes, and technological inaccessibility contribute to emotional distress, social isolation, and decreased self-worth among individuals with disabilities. These experiences are particularly intensified in environments where policy implementation is inconsistent and public awareness remains low. For example, inaccessible educational platforms, lack of assistive technologies, and exclusion from mainstream societal activities can all reinforce a sense of exclusion and dependency.

Research from various disciplines increasingly emphasizes the interconnectedness between environmental structures and mental health outcomes. Psychological distress in people with disabilities is often associated not with their condition itself, but with societal neglect and the inability to access essential spaces and services (Forster et al., 2023; McLeod, 2023). As such, accessibility should not be viewed as a technical or infrastructural concern alone, but as a critical determinant of autonomy, dignity, and participation.

This article aims to analyze how accessibility problems affect the psychological dimensions of individuals with special needs. Drawing on both national and international research, it provides a multidimensional assessment of the impact of accessibility barriers, spanning educational, spatial, digital, and social contexts. The study also presents holistic recommendations aligned with universal design principles, inclusive policy strategies, and psychosocial support mechanisms to foster a more equitable and mentally healthy society.

This study contributes to the literature by highlighting the intersection between accessibility and psychological experience—an area that remains underexplored in mainstream disability and mental health research. Unlike many prior studies that focus on physical or policy-based aspects of accessibility, this article emphasizes the psychological accessibility indicators that shape individuals' sense of dignity, autonomy, and social belonging. By synthesizing cross-disciplinary findings, the study proposes an expanded framework for understanding how environmental, digital, and attitudinal barriers produce cumulative psychological effects. This multidimensional approach not only informs inclusive policy development but also introduces novel criteria for assessing accessibility from a mental health and identity-based perspective.

409

2. Theoretical Framework

This study is grounded in several interrelated theoretical models that together offer a comprehensive lens through which to examine the psychological impacts of accessibility barriers for individuals with disabilities.

The primary foundation is the Social Model of Disability, proposed by Michael Oliver (1996), which reframes disability as a consequence of environmental and societal barriers rather than an individual's impairment. According to this model, inaccessible environments, exclusionary practices, and discriminatory attitudes are the true sources of limitation for people with disabilities. This perspective shifts the focus from medical or deficit-based interpretations toward structural and political change.

Complementing this is Ryff's Psychological Well-being Theory (1989), which identifies six dimensions of mental well-being: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations, purpose in life, and self-acceptance. Accessibility directly affects several of these domains. For example, a lack of autonomy may stem from inaccessible transportation or educational institutions; reduced environmental mastery may arise from difficulties navigating physical or digital spaces.

Additionally, Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) provides a motivational framework that highlights the importance of autonomy, competence, and relatedness in achieving psychological growth and well-being. Accessibility is a precondition for satisfying these basic psychological needs. For instance, inaccessible workplaces may erode competence and reduce one's sense of contribution and relatedness.

Stigma Theory, originally formulated by Erving Goffman (1963), further helps explain how social labeling, stereotypes, and marginalization contribute to internalized shame and psychological distress. People with invisible disabilities, in particular, may experience "courtesy stigma" or misrecognition, which compounds their psychological vulnerability.

Recent literature also emphasizes the role of identity formation and social categorization (Lid & Solvang, 2016; McLeod, 2023) in shaping how individuals perceive themselves in relation to their accessibility environment. Identity is not only constructed internally but also negotiated through the social and spatial contexts in which individuals operate.

Together, these theoretical perspectives form a robust framework for analyzing the interplay between accessibility and psychological outcomes. By integrating structural, relational, and motivational components, this framework provides the analytical depth required to explore both the visible and invisible impacts of inaccessibility.

3. Methodology

This study adopts a qualitative research design using descriptive content analysis to explore the psychological effects of accessibility barriers on individuals with disabilities. This methodology is appropriate for identifying, categorizing, and interpreting patterns and themes within existing literature, especially where empirical data are heterogeneous or limited across contexts.

3.1 Research Design and Rationale

Descriptive content analysis allows for a systematic review of both conceptual and empirical studies, drawing insights from multidisciplinary fields such as psychology, urban studies, disability studies, education, and public health. The design was selected to facilitate thematic synthesis across diverse study types, including theoretical models, case studies, survey-based reports, and systematic reviews.

3.2 Sampling Strategy

A purposive sampling strategy was employed to select literature that directly addresses the psychological dimensions of accessibility for individuals with disabilities. Inclusion criteria included:

- Peer-reviewed journal articles published between 2010 and 2024
- Studies focusing on accessibility (physical, digital, educational, and social)
- Papers analyzing psychological well-being, mental health, or identity in relation to accessibility
- Both international and Turkey-specific studies

Databases and Sources

The following databases and platforms were systematically searched: Web of Science, Scopus, PubMed, ERIC, and Google Scholar. To ensure relevance and quality, sources were filtered by peer-reviewed status and citation metrics when available.

3.3 Data Selection and Coding Process

Over 60 documents were initially retrieved. After abstract screening and full-text review, 8

peer-reviewed studies were selected that met all criteria and offered high relevance to the psychological and accessibility domains. These studies were coded using an open coding technique to identify recurring psychological themes such as:

- Emotional well-being (e.g., anxiety, loneliness, frustration)
- Cognitive and motivational dimensions (e.g., autonomy, competence, agency)
- Social participation and stigma (e.g., exclusion, discrimination, identity conflict)

3.4 Sample Literature Overview

The final sample of 8 studies includes a blend of international and Turkish publications, covering various dimensions of accessibility and their psychological implications. Table 1 provides an overview of the selected studies:

Table 1: Literature Sample Overview

No	Author(s)	Year	Title	Region	Accessibility Focus	Psychological Dimension
1	Forster et al.	2023	Built Environment and Accessibility and Disability	Norway	Built environment	Well-being among older adults
2	Bellia & Corsini	2024	Disability and Life Satisfaction: The Role of Accessibility	Europe (general)	General accessibility & infrastructure	Life satisfaction
3	McLeod	2023	Invisible Disabilities and Inequality	USA	Attitudinal & social accessibility	Inequality, stigma, mental health
4	Lid & Solvang	2016	(Dis)ability and the Experience of Accessibility in the Urban	Norway	Urban environment	Identity and spatial perception
5	De Brito Prado et al.	2023	Emerging Themes for Digital Accessibility in Education	Brazil	Digital & educational accessibility	Equity in learning, stigma
6	Rios et al.	2016	Conducting Accessible Research	USA	Access to research & services	Inclusion, autonomy, trust
7	Ağızitemiz et al.	2021	Perceived Social Support and Psychological Well-Being in Individuals with Visual Impairments	Turkey	Social accessibility (visual impairment)	Social support, loneliness, psychological well-being
8	Mamatoğlu & Kaya	2018	Accessibility in the History of Disability: Principles and Approaches	Turkey	Historical & psychosocial accessibility	Body image, autonomy, psychological agency

This sample ensures a balanced and multidisciplinary perspective, grounding the study in both global frameworks and context-specific realities from Turkey. The thematic patterns drawn

from these sources provide the analytical basis for the findings presented in the next section.

4. Findings

The analysis of the eight selected peer-reviewed studies revealed four major thematic categories related to the psychological impacts of accessibility on individuals with disabilities: (1) Emotional and Mental Health Outcomes, (2) Autonomy and Environmental Mastery, (3) Identity, Stigma, and Social Belonging, and (4) Structural and Institutional Exclusion. These themes were consistently present across both international and Turkish contexts, although the intensity and nature of their manifestation varied according to local infrastructural and cultural factors.

Table 2: Summary of Findings from Selected Studies

Author(s)	Year	Accessibility Focus	Psychological Findings
Forster et al.	2023	Built Environment	Poor accessibility linked to reduced well-being, increased loneliness in older adults.
Bellia & Corsini	2024	General Infrastructure	Life satisfaction improves with better access to public spaces and services.
McLeod	2023	Attitudinal/Social	Invisible disabilities suffer from stigma and inequality, leading to isolation.
Lid & Solvang	2016	Urban Environment	Exclusionary design shapes negative identity perception and social marginalization.
De Brito Prado et al.	2023	Digital/Educational Accessibility	Barriers in digital education systems cause inequity and psychological stress.
Rios et al.	2016	Research and Service Design	Lack of accessible research practices undermines autonomy and trust.
Ağızitemiz et al.	2021	Perceived Social Support	Psychological well-being, loneliness
Mamatoğlu & Kaya	2018	Historical and psychosocial accessibility	Body image, autonomy, identity

4.1 Emotional and Mental Health Outcomes

Studies such as Forster et al. (2023) and Bellia and Corsini (2024) demonstrate that poor accessibility—particularly in the built environment—correlates with increased levels of psychological distress, including anxiety, loneliness, and frustration. Older adults and individuals with physical disabilities reported reduced quality of life and lower psychological well-being when access to public spaces, healthcare services, or transportation was limited. Additionally, Ağızitemiz et al. (2021) found that perceived social support plays a mediating role in emotional outcomes among individuals with visual impairments. Low levels of social support were associated with heightened loneliness and diminished psychological well-being, emphasizing that emotional health is shaped not only by physical accessibility but also by the quality of interpersonal and social environments.

4.2 Autonomy and Environmental Mastery

Several studies emphasized that limited accessibility impairs individuals’ sense of control over their environment. Rios et al. (2016), for instance, noted how inaccessible public services and

research practices restrict independent living and reduce functional autonomy. Supporting this, Mamatoğlu and Kaya (2018) examined how historical attitudes toward disability and bodily difference have shaped the modern understanding of autonomy. Their study argues that accessibility must be reframed beyond physical structures to include a person's right to exercise agency over their body and environment—autonomy that is often undermined by entrenched societal norms and institutional oversight.

4.3 Identity, Stigma, and Social Belonging

A strong pattern emerged linking accessibility challenges to disruptions in social identity and belonging. McLeod (2023) and Lid and Solvang (2016) highlighted how attitudinal barriers—such as societal stigma toward invisible or less “visibly” disabled individuals—lead to social withdrawal, internalized shame, and identity conflict. These psychological impacts were most prominent in urban settings where spatial design often signals exclusion.

Similarly, Mamatoğlu and Kaya (2018) underscored that stigmatization is not merely interpersonal but historically embedded, with disability constructed as a deviation from the normative body. This framing contributes to fragmented self-concepts and hinders the development of a cohesive identity among people with disabilities.

4.4 Structural and Institutional Exclusion

De Brito Prado et al. (2023) emphasized that digital and institutional inaccessibility—such as non-inclusive educational platforms—undermines equal participation and fosters long-term psychological stress. Barriers in these systems diminish self-confidence and reduce individuals' motivation to engage in academic or professional life. Moreover, studies like Ağızitemiz et al. (2021) demonstrate that institutional systems lacking social sensitivity (e.g., rigid support structures, inadequate peer integration mechanisms) deepen psychological vulnerabilities, particularly when individuals are left to navigate these systems without adequate support networks.

413

Taken together, the findings demonstrate that accessibility plays a foundational role in shaping psychological well-being among individuals with disabilities. Rather than serving merely as a logistical or architectural consideration, accessibility deeply influences emotional resilience, social inclusion, and identity formation. The convergence of evidence from diverse contexts highlights an urgent need for multifaceted accessibility strategies that address not only physical infrastructure but also digital barriers, societal attitudes, and institutional practices. It shapes not only the physical ability to navigate one's environment, but also influences emotional resilience, social integration, and identity development. These results justify the need for integrated accessibility strategies that encompass not only infrastructure, but also digital equity, attitudinal change, and inclusive public policy.

5. Discussion

The findings of this study confirm and expand upon existing theoretical and empirical literature that positions accessibility as a critical determinant of psychological outcomes for individuals with disabilities. Rather than being peripheral to mental health research, accessibility—defined in terms of infrastructure, technology, education, and social attitudes—emerges as a key factor in shaping emotional resilience, individual autonomy, and social connectedness.

The convergence of results across both Turkish and international contexts reinforces the universality of accessibility-related psychological challenges. For instance, the presence of built environment barriers (Forster et al., 2023) was repeatedly associated with heightened levels of psychological distress and decreased environmental mastery. These findings reflect theoretical perspectives such as Ryff's model, particularly regarding the loss of autonomy and perceived

control. Similarly, Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) is echoed in the observed reduction in competence and relatedness when individuals are systematically excluded from public and professional life.

Another major point of convergence lies in the psychosocial impact of stigma and invisibility. McLeod (2023) and Lid & Solvang (2016) provided compelling evidence of how identity disruption, internalized stigma, and urban exclusion undermine self-acceptance and belonging. This aligns with Goffman's (1963) stigma theory, in which labeling and marginalization in the Turkish context, Ağıztemiz et al. (2021) illustrate the psychological costs of inaccessible support networks among individuals with visual impairments, demonstrating how lower perceived social support is associated with increased loneliness and reduced psychological well-being. Similarly, Mamatoğlu and Kaya (2018) link historical patterns of exclusion and disability-related stigma to disruptions in body image, autonomy, and psychological identity. These insights broaden the understanding of accessibility from being solely spatial to also symbolic and experiential. Such structural and sociocultural barriers contribute to sustained psychological stress and inhibit socioeconomic mobility, indicating the urgent need for institutional reform.

Comparative evidence from countries such as Norway and Canada—where universal design and inclusive infrastructure have been more widely adopted—suggests that cultural and policy-level changes can significantly mitigate these effects (Forster et al., 2023; Lid & Solvang, 2016).

Despite these convergences, the current literature still reveals important blind spots. Few studies incorporate intersectional perspectives, such as how gender, age, or socio-economic status might compound the psychological impacts of inaccessibility. Additionally, there is a lack of longitudinal data that can assess the cumulative effects of exclusion over time. Future studies should seek to integrate mixed methods approaches to capture the nuanced, evolving nature of psychological vulnerability caused by prolonged inaccessibility.

Moreover, Turkey's national disability action plans may benefit from embedding intersectional and mental health-focused accessibility metrics. For instance, the inclusion of psychosocial risk indicators in accessibility audits or urban planning regulations could improve both detection and response to emerging needs. Integrating accessibility with mental health support services—such as school counselors, workplace well-being programs, and telehealth platforms—would also help bridge systemic gaps.

Beyond synthesizing existing literature, this study offers an academically significant contribution by reframing accessibility as a multidimensional factor influencing psychological experience. While previous research often isolates physical infrastructure or legal frameworks, this article bridges psychological theory and accessibility discourse—thereby enriching both fields. By emphasizing psychological indicators—such as autonomy, social identity, and perceived belonging—the study lays the groundwork for developing more nuanced assessment tools and policy frameworks. This integrative perspective aligns with contemporary calls in disability studies and mental health research for intersectional and experience-centered methodologies. As such, the findings of this study serve as a conceptual stepping stone for future empirical research, program development, and cross-sectoral collaboration aimed at promoting inclusive and psychologically supportive environments for individuals with disabilities.

6. Conclusion

This study explored the psychological dimensions of accessibility barriers faced by individuals with disabilities across various domains including the built environment, digital platforms,

educational settings, and employment structures. By synthesizing data from peer-reviewed international and national literature, the research illuminated how inaccessibility contributes to a wide array of psychosocial challenges—ranging from emotional distress and reduced autonomy to identity conflict and socioeconomic exclusion.

The findings underscore the multifaceted role accessibility plays in shaping emotional, cognitive, and social psychological outcomes. It is not merely a physical or technical concern, but a foundational determinant of human dignity, self-efficacy, and social participation. The convergence of results across diverse contexts reaffirms that psychological harm does not originate solely from impairments, but from systemic neglect and the failure to remove environmental and attitudinal barriers.

This conclusion reinforces the need for accessibility to be viewed not in isolation, but as an integrated public concern. Mental health professionals, urban planners, educators, digital designers, and policymakers must collaborate to ensure that the environments we build—both physical and symbolic—are inclusive, participatory, and empowering. Only through such interdisciplinary and intersectional approaches can we foster a society where individuals with disabilities are not merely accommodated, but fully supported in achieving psychological well-being and life satisfaction.

7. Recommendations

Based on the analysis presented in this study, the following recommendations are proposed to enhance accessibility and mitigate its psychological burdens:

1. **Integrate Universal Design Principles Across Sectors:** Mandate the adoption of universal design standards in infrastructure, education, digital services, and transportation to facilitate inclusive environments.
2. **Expand Accessibility Audits to Include Psychosocial Indicators:** Move beyond physical assessments and incorporate psychological metrics—such as perceptions of dignity, autonomy, and participation—into accessibility evaluations.
3. **Promote Public Awareness and Anti-Stigma Campaigns:** Launch sustained media and educational initiatives that challenge stereotypes and promote the social inclusion of individuals with both visible and invisible disabilities.
4. **Develop Cross-Sectoral Accessibility Policies:** Foster collaboration between urban planners, mental health professionals, policymakers, and disability advocates to ensure consistent and holistic implementation of accessibility strategies.
5. **Support Inclusive Digital Transformation:** Ensure digital platforms (e.g., education portals, e-health services) adhere to international accessibility standards such as WCAG 2.1, and provide training for inclusive digital content development.
6. **Encourage Participatory Policy Development:** Actively involve individuals with disabilities in decision-making processes to ensure that accessibility reforms reflect lived experiences and diverse needs.
7. **Invest in Longitudinal and Intersectional Research:** Fund interdisciplinary studies that examine the cumulative and varied psychological effects of inaccessibility across disability types, gender, age, and socioeconomic status.

These recommendations are intended to guide policy, practice, and research toward a more equitable and psychologically supportive future for individuals with disabilities.

8. Limitations and Future Research

This study is subject to several limitations that should be acknowledged. First, although the literature review incorporated international and national sources, the sample size was relatively limited to eight studies that specifically addressed psychological outcomes related to accessibility. This may have restricted the diversity of perspectives and cultural contexts represented.

Second, the cross-sectional nature of the data used in the included studies prevents a comprehensive understanding of long-term psychological impacts. Longitudinal research is needed to explore how sustained inaccessibility affects mental health outcomes over time.

Third, the analysis did not explicitly account for intersectionality in most of the included studies. Variables such as gender, ethnicity, socioeconomic background, and type of disability were often treated homogenously, limiting insight into the differential experiences of diverse subgroups.

Finally, while this review provided a theoretical synthesis, it did not involve original empirical data collection. Future research should include primary data, particularly qualitative interviews or ethnographic methods, to capture lived experiences in more nuanced and context-sensitive ways.

Addressing these limitations in future research can significantly enhance our understanding of how accessibility affects psychological well-being and can inform more targeted, inclusive interventions and policies.

9. References

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Forster, S., Irlam, C., & Emery, D. (2023). *The impact of urban accessibility barriers on disabled people's wellbeing: Evidence from Australia and the UK*. *Disability & Society*, 38(2), 256–274. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105898>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Lid, I. M., & Solvang, P. (2016). *(Dis)ability and the experience of accessibility in everyday life: Exploring the politics of space in Oslo, Norway*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(2), 160–172.
- Bellia, A., & Corsini, L. (2024). *Disability and Life Satisfaction: The Role of Accessibility*. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00835-7>
- De Brito Prado, B., et al. (2023). *Emerging Themes for Digital Accessibility in Education*. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su151411392>
- Lid, I., & Solvang, P. (2016). *(Dis)ability and the experience of accessibility*. *Alter*, 10, 181–194. <https://doi.org/10.1016/J.ALTER.2015.11.003>
- Rios, D., et al. (2016). *Conducting Accessible Research*. *American Journal of Public Health*, 106(12), 2137–2144. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303448>
- McLeod, J. (2023). *Psychological distress and the role of stigma in people with disabilities: A UK-based study*. *Journal of Applied Psychology and Disability Studies*, 5(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/01902725231153307>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of*

psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081.

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2021). *Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirme Çalıştayı Sonuç Raporu*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

World Health Organization. (2011). *World report on disability*. WHO Press.

Article Arrival Date
Date

08.04.2025

Article Published

20.06.2025

**KÜRESELLEŞME BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI 2018 VE TÜRKİYE YÜZYILI
MAARİF MODELİ PROGRAMLARI ÖRNEĞİ****COMPARİSON OF SOCIAL STUDİES CURRİCULUMS İN THE CONTEXT OF
GLOBALİZATİON: EXAMPLE OF 2018 AND TÜRKİYE CENTURY MAARİF MODEL
PROGRAMS****Rukiye SÖYLEMEZ**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doktora Öğrencisi, Orcid No: 0009-0009-6263-2605

Özet

Küreselleşme, kavram olarak çok eskiye dayansa da sonuçlarının görünürlüğü itibarıyla son 50 yılın meselesidir. Dolayısıyla küreselleşme, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da mercek altına alınmış ve yarattığı değişim ve dönüşüme uyumlanma ihtiyacı yaratmıştır. Eğitim bağlamında bu ihtiyacı karşılayacak ilk ders Sosyal Bilgiler dersi. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi programlarında küreselleşme konusu yoğun olarak işlenmektedir. Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında küreselleşmenin ele alınışı temalar çerçevesinde kazanımlar, öğrenme alanları ve sınıf seviyeleri dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı, her iki programda küreselleşmenin ele alınış biçimi ve yoğunluğunu, öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve değerler açısından ortaya koymaktır. Nitel araştırma deseni uygulanan çalışmada doküman analizi ile toplanan veriler tematik analiz stratejisi ile çözümlenmiştir. Bulgular ışığında en fazla işlenen temanın teknoloji ve iletişim, onu takip eden temaların ise küresel vatandaşlık, ekonomik küreselleşme, kültürel çeşitlilik ve etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanının programdan çıkarılması ile göç, salgın hastalıklar, yoksulluk gibi küresel sorunları işleyen temaların eksikliğinin hissedildiğini söylemek yanlış olmaz. Genel itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Sosyal Bilgiler Öğretim Programının selefine göre -vaat ettiği gibi- daha millî ve yerele dönük bir bakış açısı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgular Sosyal Bilgiler eğitim programlarında küreselleşmenin yer alma durumunu, küreselleşmeye bakışın programlara nasıl yansıdığını açıklamak bakımından alan yazına katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, sosyal bilgiler, Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler öğretim programı, 2018 sosyal bilgiler öğretim programı.

Abstract

Although globalization dates back a long time as a concept, it has been a matter of the last 50 years regarding the visibility of its outcomes. Therefore, globalization has been examined in education as in every field and has necessitated the adaptation to the change and transformation it has created. The first course to meet this need in the context of education is the Social Studies course. Hence, globalization is a topic covered intensively in the social studies curriculum. This

study examined the treatment of globalization in the 2018 Social Studies Educational Curriculum and the Social Studies Curriculum of the Türkiye Century Education Model (TYMM) within a thematic framework incorporating achievement, learning field and class levels. The study aims to reveal how globalization is addressed and its intensity in both programs regarding the knowledge, skills, and values planned to be imparted to students. In the study where qualitative research design is applied, the data collected by document analysis are evaluated by a thematic analysis strategy. In the light of the findings, it is determined that the most frequently covered themes are technology and communication, followed by global citizenship, economic globalization, cultural diversity and interaction. It would not be wrong to say that with the removal of the learning field of Global Connections from the program, the lack of themes addressing global issues such as migration, epidemics and poverty is felt. In general, as promised, the Social Studies Curriculum of the Türkiye Century Education Model (TYMM) has a more national and local perspective than its predecessor. These findings contribute to the literature that explains the inclusion of globalization in Social Studies curricula and how the views of globalization are reflected in the curricula.

Key Words: Globalization, social studies, social studies curriculum of the Türkiye century education model, 2018 social studies educational curriculum.

1. Giriş

Küreselleşme, temel anlam olarak “globalism” kelimesinin Türkçe karşılığıdır (Blakney vd., 2002). Toplumla ilgili her konuda etkisi bulunan teknolojinin hızlı gelişimi, dünyayı, “Küresel Köy” haline getirmiştir (McLuhan & Fiore, 2005). Bu her şeyin baş döndürücü hızla devrimde olması demektir. İnsanlar eskiden bir günde gittiği yolu bir saatte gider, bugün burada olan bir olay on dakika içinde tüm dünyanın gündemine düşebilmektedir. Sürecin ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik boyutları el birliği ile toplumları hızla yoğurmuş, bambaşka bir biçime soktuğunu söylemek mümkündür.

Küreselleşmenin sonucu olarak duygu ve düşüncede insanlık artık büyük paydada buluşmaktadır. Olaylara dünyanın her yerinde verilen tepkiler çok benzerdir. Kültürel desen kaybolmuş, toplumların kendine has kültürleri yok olmaya yüz tutmuş, yerine Batı’nın domine ettiği bir küresel kültür yerleşmiştir (Huntington, 2012).

Eğitim ve öğretim küreselleşme süreci ile birlikte hızlı bir değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Televizyon, bilgisayar ve enformasyon teknolojisinin gelişmesi ve ucuzlaması ile birlikte bu araçların evlere girmesi aile ve toplumun eğitim ve öğrenim süreçlerini önemli oranda etkilemiştir (Eser, 2014).

Küreselleşme ve eğitim ilişkisi; küreselleşmenin son elli yılın en çok kullanılan kavramlarından olması hasebiyle bugüne kadar hakkında çok söz söylenmiş, konu hemen hemen bütün yönleri ile değerlendirilmiş olabilir. Fakat Sosyal Bilgiler dersi açısından konuya nasıl bakmak gereklidir; dahası geçen yıllar içinde farklılaşan programlarda konunun ele alınış şekli ve miktarı nasıl değiştiğini inceleyeceğiz.

Bu çerçevede bu çalışmanın cevabını aradığı esas problem “2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında küreselleşmenin ele alınış biçimi nasıldır?” olacaktır.

Bu soruya bağlı olarak alt problemlerimiz:

- 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı küreselleşme konusunda farklı bakış açılarına sahip midir?
- 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında küreselleşme konusunun işleniş küreselleşmenin hangi temaları ve kategorilerinde

yoğunlaşmıştır?

- 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında küreselleşme konusu hangi öğrenme alanlarında verilmektedir?
- 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında küreselleşme konusu hangi sınıf düzeylerinde verilmektedir?
- 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında küreselleşme konusu hangi kazanım ve öğrenme çıktıları ile verilmektedir? olacaktır.

2. Kavramsal Çerçeve:

a. Küreselleşme Nedir? Neden Gündemimizdedir?

Marshall McLuhan 1960 yılında yayımlanan kitabında “global köy” terimini kullandı ve küreselleşme terimi hayatımıza girdi. Mekanın sınırının silikleştiği, insanların ve toplumların bütün haline geldiği, dünyanın parça parça değil bir bütün olarak algılandığı bir anlam kazanmasına yol açan bir süreç girildi (Aytekin, 2013).

George Ritzer, büyük bir hipotez ortaya koyduğu “Toplumun McDonalddlaştırılması” adlı eserinde küreselleşmenin tanımını ;

“Küreselleşme akışkanlığın gittikçe arttığı, insanların, nesnelerin, mekanların ve bilginin her yöne aktığı bunların karşısına çıkan ve yarattığı yapıların bu akış önünde engelleyici veya hızlandırıcı bir rol oynadığı geçişken bir süreç veya süreçler dizisidir.”

diyerek yaptı (Ritzer, 2022).

Küreselleşme dediğimiz kavram 20. Yy dan itibaren dünyada her alanda yaşanan baş döndürücü gelişmelerin bir sonucu ortaya çıkmıştır. Küreselleşme ortaya çıktığı dönem içinde temel hak ve özgürlükleri iyileştireceği, demokrasinin yerleşmesini sağlayacağı, eşitliği konuşulur hale getireceği ön görülmüştü. Fakat işin sonunda aksine acımasız rekabet koşulları nedeniyle ekonomik dengesizlik ve doğanın geri dönüşsüz tahribi gibi problemlere neden olduğu görülmüştür.

Özellikle bilim, teknoloji, ulaşım alanında yaşanan gelişmeler gündelik hayat pratiklerimizden yerleşmiş gelenek göreneklerimize kadar sirayet eden küreselleşmenin dört ana boyutu vardır.

Ekonomik boyut küreselleşmenin temel boyutudur. Tüm ülke ekonomileri birleşerek ve başka bir şekilde bütünleşerek dünya ekonomisi haline gelir (Aytekin, 2013). Artık ayrışmalar ülke bazında değil, şirket bazındadır. Dünyayı yöneten artık uluslar değil, ‘uluslar üstü şirketler’dir (Ertuna, 2006). Küreselleşme bir tür tüketim toplumu ortaya çıkarmıştır.

İkinci boyut sosyo- kültürel boyuttur. İletişimin bu kadar kolay hale geldiği bu çağda kültürler arası etkileşimin de hızı kaçınılmazdır (Ahmadov, 2019). Artık ülkeler arası sınırlar silikleştiklerinden düşünce kalıpları, davranış örüntüleri arasındaki çizgi de ortadan kaybolmuştur. Yeme içme, giyinme, kullanılan nesneler her biri birbirinin aynı olmuş, farklılık utanılacak bir durum haline gelmiştir. Hakkını vermek gerekir ki, küreselleşme dediğimiz rüzgar, (fırtına mı demeliydim?) herkesi önüne katmayı ve tornadan çıkmış bir insanlık yaratmayı başarmıştır.

Küreselleşmenin getirdiği bir tek tip kültürden bahsediyorsak bu elbette Fukuyama’nın “Tarihin Sonu ve Son İnsan” eserinde ele aldığı haliyle bir Batı kültürü ve kapitalizmin istediği şekliyle sadece kendi var oluşunu önemseyen insandır.(Fukuyama, 2012)

Huntington’a göre, Batı değerlerinin Batının refahının kaynağı olarak görüldüğünden diğer medeniyetler açısından yüzyıllardır çekicidir. Ekonomik rahatlık, teknolojik üstünlük gibi gıpta edilen özellikler Batı dışındaki dünyaya göre Batının değerlerinden kaynaklanır (Huntington,

2012). O halde Batılı olmayanın yapması gereken Batılı gibi yemek, Batılı gibi giyinmek, Batılı gibi düşünmek ve böylece Batılı gibi yaşamaktır. Bunu yaparsa o da özendiği Batılı gibi insan haklarına kavuşacak, ekonomik olarak rahat edecek ve istediği güce kavuşacaktır.

Kültürden ve ekonomiden bahsederken ülke sınırlarının kalktığından söz etmiştik. Burada küreselleşmenin politik boyutuna bakmak gerekecektir. Artık son karar kılıcı devletler değil, şirketlerdir (Bauman, 2012). Bauman her ne kadar bu noktada bir merkezin yokluğunu öne sürmüş olsa da, (Uğur & Uğur, 2024) zaman bize aslında büyük şirketlerin yönetim kurullarının tam da bu görevi yaptığını göstermiştir.

Küreselleşmenin bir diğer boyutu da teknolojidir. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte internet üzerinden dünyanın en ücra köşesinde var olan ve toplumsal olarak pek bilinmeyen bir ülke hakkında kapsamlı şekilde pek çok bilgiye ulaşılmaktadır. Bu sayede diğer ülkeler hakkında ekonomik, sosyal, kültürel birçok alanda bilgiye sahip olabilmektedirler (Kan & Kanmaz, 2022).

Özellikle sosyal paylaşım ağları bireylerarası, kültürlerarası ve toplumlararası iletişim ve etkileşimi geçmişe oranla çok üst düzeylere taşımakla kalmamış, çok daha karmaşık hale de getirmiştir. Sosyal paylaşım ağları veya diğer bir deyişle kısaca sosyal medya, bireyin iletişim sürecine doğrudan katılması ve etkin bir rol oynayıp içeriği üretmesi noktasında diğer dijital ortamlara nazaran çok daha etkili olmuştur. Bunun yanında bu ağlarda geniş çaplı sosyal ilişkiler kurabilme olanağına kavuşulması, sosyal medyanın çok kısa zamanda görülmemiş bir hızla yayılmasına neden olmuştur (Uluç & Yarcı, 2017). Küreselleşmenin etkisi ile toplumlar ve bireyler arasındaki etkileşim en üst düzeydedir. Birbirine uzak kültürler kaynaşmış ve benzeşmiştir. Salt kendi içlerinde benzeşme olmamış, Batının baskın olduğu melez bir kültür oluşmuştur (Fukuyama, 2012)

b. Küreselleşmenin Etkileri:

i. Olumlu Etkileri:

Ekonomik serbestleşme ve ekonomik küreselleşme ile birlikte Dünya'nın dış ticaret hacmi yükselmiş, sermaye akışkanlığı hızlanmış ve çeşitli ekonomik kuruluşlar kurulmuştur. Son olarak ekonomik küreselleşmenin asıl amacı Dünya da gerçekleşen ekonomik krizlere karşı çeşitli politikalar uygulayarak krizleri önlemek ve ortadan kaldırmaktır (Aytekin, 2013).

McLuhan'ın 1967 yılında yayınladığı "Araç Mesajdır" - "The Medium is The Message" isimli kitabında yeni karşılıklı dayanışmanın dünyayı küresel köy imajında yeniden yarattığını savunmaktadır. McLuhan'a göre, insanoğlu özellikle televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte küresel bir köyde yaşamaktadır. Her şeyin aynı anda olduğu, zaman ve mekân kavramının bulanıklaştığı dünyada insanlar, her şeyi eşzamanlı olarak öğrenmektedir (Çaycı, 2015).

Dahası televizyon ve sinema McLuhan'ın ifade ettiği gibi insanı katılıma sürüklemektedir. Böylelikle bireylerin yeni değer kodlarıyla zihinleri yeniden yapılanmaktadır. Bunun sonucunda birey küresel bir bilinç düzeyine erişirken, önceki dönemde sahip olduğu ulus bilincinin dışına çıkmaya eğilimi göstermektedir. Bunun nedeni farklı kültürel ve ideolojik mesajların bombardımanı altında bireyin zihninin yeniden düzenlenmesi ve taşıma teknolojileriyle birlikte mobilitenin artmasıyla dünya algısının yeniden kurgulanmasıdır (Çaycı, 2015).

Sosyal medya, geleneksel medya gibi belli bir fiziki mekâna ihtiyaç duymaz. Paylaşım ağları, bireyin önüne serbest ve sınırsız bir sanal dünya koyarak bu dünyaya her yerden katılımına imkân sağlar. İnternetin ulaşabildiği her yere ulaşp oradaki insanlarla iletişim ve etkileşime girmek mümkündür. Bu özelliğiyle sosyal medya her türlü ekonomik değeri olan varlığın, fikrin, olayın hatta olgunun etrafında bir sınır olmaksızın paylaşılmasını mümkün hale

getirmektedir (Doğrul, 2020).

Küreselleşmenin hem neden olduğu hem de sonucunu oluşturduğu tüm süreçleri anlamaya çalışırken kültürel alan anahtardır (Uzuner, 2021).

İnsan ve mal dolaşımının hareketliliği, coğrafi mesafelerin küçüldüğü dünyada oldukça hızlı hale gelmiştir. Gelişmiş ülkelerin ürettiği malları satın alan ülkeler satın aldıkları mallarla birlikte bu ülkelerin kültürüne de maruz kalmışlardır. Bu alışveriş süreci nihayetinde kültürel değişmeyi de getirmiş, yerel farklılıklar azalmış yerini küresel çapta bir kültüre bırakmıştır (Uğur & Uğur, 2024).

ii. Olumsuz Etkileri:

Küreselleşmenin en somut olumsuz yönü olan gelir eşitsizliği en basit tanımıyla toplumu oluşturan bireylerin birbirinden farklı miktarlarda gelir elde etmesidir. Küresel gelir eşitsizliği dünya vatandaşları arasındaki gelir farklılıklarını ifade etmektedir. Gelir grupları arasındaki gelir farkı ne kadar büyük olursa gelir eşitsizliği de o kadar büyük olacaktır. (Akbakay & Barak, 2020, s. 19)

Birçoklarına göre küreselleşme, kapitalizmin aldığı yeni şekil ve kapitalizmin dünya geneline yayılmasıdır. (Kurttaş, 2022)

Bir diğer olumsuzluk kültürel homojenleşmedir. İletişim ağlarının gelişmesinin çok farklı kültürler ve ulusları birbirine yakınlaştırma ve kültürel çoğulculuk ya da hoşgörü yaratması şöyle dursun; aşırı tüketim, maddi refah ve sürekli eğlenceye dayalı Batı tarzı yaşam hayalini tüm dünyaya yaymıştır. Böylece özellikle yeni nesillerde bir tür kültürel türdeşlik oluşturmuştur. (Kurttaş, 2022).

Homojenleşme tezi, kapitalizmin lokomotifliğini yaptığı dünya düzeninde Batının, kültürel değerlerini üstenci ve baskıcı şekilde bir şekilde yayarak dünyayı Amerikanlaştırdığını savunur (Ritzer, 2022).

Gerçekten de baktığımız zaman, özellikle yeni nesilde Nike giymek, Starbucks'da kahve içmek, McDonalds'ta yemek yemek özgüven ve iyi bir imajın anahtarı olmuştur (Fukuyama, 2012). İlginç şekilde, Gaziantep'e, Hatay'a gzmeye gidip McDonalds yemek insanlara artık tuhaf gelmemektedir. Adıyaman'a gidildiğinde Nemrut'a çıkmak yerine birbirinin kopyası alışveriş merkezlerinde zaman öldürmek 'küresel dünyanın' normalidir.

Küresel çevre sorunları ve küreselleşme arasında sıkı bir ilişki vardır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik etkileşimi artıran bir süreçtir. Bu süreç, küresel ticaretin ve yatırımların artması, teknolojinin yayılması, iletişim ve ulaşımın gelişmesi gibi unsurlarla kendini gösterir. (Akar, 2023)

Küreselleşme sonucu oluşan ekonomik büyümeye eşlik eden hızlı nüfus artışı, enerji kullanımını artırmış ve küresel çevresel sorunlarının büyümesine katkı sağlamıştır. Çevresel sorunların en önemli kaynağının enerjinin üretimi, dönüşümü ve tüketimi olduğu söylenebilir (Miçooğulları, 2023).

c. Sosyal Bilgilerde Küreselleşme:

Küreselleşme, genel olarak tüm eğitim anlayışını ve elbette Sosyal Bilgiler eğitimini de ciddi manada etkilemiştir. Bu etki nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinin yetiştirmek istediği öğrencinin sahip olması gereken özelliklerinden biri de küresel vatandaşlık bilincine sahip olmasıdır.

Bireyin muhatap olduğu, insanı ve toplumu konu edinen ilk ders Sosyal Bilgilerdir. Kapsamı çok geniş olan bu dersin temel amacı "iyi vatandaş" yetiştirmektir (MEB, 2018). Peki bu "iyi" ne anlama gelmektedir? Bu çalışmada incelediğimiz iki program da bu soruya benzer yanıtlar vermektedir. 2018 programında yetiştirilmek istenen öğrencinin değerlerimizle bütünleşik

yetkin insanlar olması hedeflendiği belirtilmiştir (mufredat.meb.gov.tr, 2018) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programının ise yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci modeli alan becerisini öne çıkaran ‘yetkin’ ve ruhsal olgunluğa atıfta bulunan ‘erdem’ özellikleri ile tanımlanmaktadır. (tymm.meb.gov.tr, 2024) bu iki temel amaçtaki aynılık aşikardır.

Biz bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Programı ve 2024 yılında yürürlüğe konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programının küreselleşmeyi işleyişine nitelik odaklı fakat niceliği de es geçmeyecek şekilde karşılaştırmalı bir bakış sunmaya çalışacağız.

3. Yöntem

Okumakta olduğunuz bu nitel araştırma, doküman analizi ile elde edilen verilerin tematik analiz stratejisi ile analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın genel amacı, çıkarılan anlamdan ziyade, anlam çıkarmaya giden süreci yorumlamaktır. Temelde araştırmacının değil verinin bakış açısını anlamlandırmak üzerine kuruludur (Merriam, 2014). Doküman analizi, yapılacak araştırmanın ilk elden verilerinin toplanarak analiz ve sentez süreçlerinden geçirilmesini içeren bir yöntemdir (Sak vd., 2021). Doğru yapılandırılmış ve kesin bulgular içeren bir tematik analiz, güvenilir ve kapsayıcı bulgular ortaya çıkmasını sağlar (Clarke & Braun, 2017). Tematik analiz küçük doğru parçaları değil, bunların toplamından daha büyük bir sonuç kümesi sağlaması bakımından önemlidir (Çarıkcı vd., 2024). Bizim çalışmamız da iki öğretim programını karşılaştırdığı için, ‘büyük resmin’ ötesini de görmek adına tematik analizin yol göstericiliğini rehber edindik.

Veriler direkt olarak Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (mufredat.meb.gov.tr) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (tymm.meb.gov.tr) dokümanlarından toplanmıştır.

Küreselleşme ile ilgili literatürün oldukça geniş olması nedeniyle, tündengelimci bir yaklaşımla alan yazın esas alınarak temalar ve kategoriler oluşturulmuş ve kapalı kodlama yapılmıştır. Kodlama aşamasında, Neuman’ın kodlamalarla ilgili belirttiği 5 kısımdan ‘temel bir özelliği kapsayan bir tanım’ özelliği esas alınmıştır. (Neuman, 2013)

Sonuç olarak 5 tema ve toplamda 15 kategori aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- 1- Küresel Vatandaşlık Teması
 - a. Hak ve Sorumluluk Bilinci
 - b. Dayanışma
 - c. Çevresel Bilinç
- 2- Kültürel Çeşitlilik ve Etkileşim Teması
 - d. Kültürel Farkındalık
 - e. Hoşgörü ve Saygı
 - f. Kültürel Yayılma
- 3- Ekonomik Küreselleşme Teması
 - g. Uluslararası Ticaret
 - h. Ekonomik Fırsatlar ve Riskler
 - i. Teknolojik İlerlemeler
- 4- Teknoloji ve İletişim Teması
 - j. Küresel Bilgi Akışı

k. Dijital Vatandaşlık

l. Medya ve İletişim

5- Küresel Sorunlar ve Çözümler Teması

m. Yoksulluk ve Eşitsizlik

n. Göç ve Mülteci Sorunu

o. Küresel Sağlık Sorunları

4. Bulgular

İki öğretim programına baktığımız zaman, edinimlerin 2018 Öğretim Programında kazanım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında çıktı olarak ifade edildiğini görüyoruz. Literatüre baktığımızda, kazanımdan kastın eylemler ile öğrencilerin yapması beklenen davranışlar olduğu, öğrenme çıktılarının ise öğrencilerin yapması gereken işler olduğu anlaşılmaktadır (Önger & Duman, 2024) Bu noktada aslında kazanımın çıktıdan daha süregelen bir beklenti olduğunu söylemek mümkündür.

Küreselleşme ile ilgili 2018 programında toplam 34 kazanım varken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında 24 çıktı olduğunu görüyoruz.

1. Tema: Küresel Vatandaşlık

2018

TEMA ADI: KÜRESEL VATANDAŞLIK

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	KAZANIM
Hak ve Sorumluluk Bilinci	Birey ve Toplum	5	Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
	Etkin Vatandaşlık		Temel hakları ve bu hakların kullanımının önemini açıklar.
	Birey ve Toplum	6	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluklar ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Dayanışma	Birey ve Toplum	6	Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
Çevresel Bilinç	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
			Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

424

6

Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Tablo 1- Küresel Vatandaşlık teması 2018 Programı Kazanımları

TYMM

TEMA ADI: KÜRESEL VATANDAŞLIK

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	ÇIKTI
Hak ve Sorumluluk Bilinci	Yaşayan Demokrasimiz	5	Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme.
Dayanışma	Birlikte Yaşamak	5	Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme.
Çevresel Bilinç	Evimiz Dünya	5	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme.
	Hayatımızdaki Ekonomi	5	Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerinde etkisini yorumlayabilme.

425

Tablo 2- Küresel Vatandaşlık teması TYMM Programı Çıktıları

2018 programında 8 kazanım varken TYMM’de bu miktarın 5 çıktıya düştüğünü görüyoruz.

Temanın ilk kategorisi olan sorumluluk bilinci kategorisinde, 2018 programında hak ve sorumluluğa vurgu yapılmışken, TYMM’de bu öğelerin ‘etkin vatandaşlık’ çatısında toplandığını görüyoruz. Diğer yandan 2018 programında kazanımlar davranışsal boyuttayken, TYMM’de bilişsel boyutta yer almaktadır. TYMM programında 5. Sınıf düzeyinde çıktılar konumlanırken, 2018 programının hem 5 hem 6. Sınıfta kazanımlara yer verdiğini görmekteyiz.

Dayanışma kategorisinde iki program arasında farklılık bulunmamakta, 2018 kazanımı ve TYMM çıktısının özde aynı hedefe yönelik olduğunu görmekteyiz.

Çevresel bilinç kategorisinde 2018 kazanımları daha fazla analiz ve sorgulama üzerineyken, TYMM’de öğrencinin inisiyatif alarak etkinlik düzenleme boyutunda çıktılar olduğunu

görüyoruz. Bu kategoride de 2018 programında 5 ve 6. sınıflarda kazanım planlanmışken, TYMM’de sadece 5. sınıf için çıktı belirlendiğini söyleyebiliriz.

2. Tema: Kültürel Çeşitlilik ve Etkileşim

2018

TEMA ADI: KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK VE ETKİLEŞİM

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	KAZANIM
Kültürel Farkındalık	Kültür ve Miras	5	Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.
Hoşgörü ve Saygı	Etkin Vatandaşlık	6	Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.
	Küresel Bağlantılar	7	Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.
Kültürel Yayılma	Küresel Bağlantılar	5	Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
		6	Popüler kültürün kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

Tablo 3- Kültürel Çeşitlilik ve Etkileşim teması 2018 Programı Kazanımları

TYMM

TEMA ADI: KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK VE ETKİLEŞİM

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	ÇIKTI
Kültürel Farkındalık	Birlikte Yaşamak	5	Dahil olduğu gruplar ve bu gruplardaki roller arasındaki ilişkileri çözümleyebilme
			Dahil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rollerin zaman içinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme.
		6	Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme.
Hoşgörü ve Saygı	Birlikte Yaşamak	5	Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme.
		7	Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme.
Kültürel Yayılma	Birlikte Yaşamak	7	Dahil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme.

Tablo 4- Kültürel Çeşitlilik ve Etkileşim teması TYMM Programı Çıktıları

Belirlenen bu tema için 2018 programında 5 kazanım yer alırken, TYMM’de 7 çıktı olduğunu görmekteyiz. Alt kategorileri tek tek incelediğimizde;

Kültürel farkındalık kategorisinde 2018 programında 1 kazanım varken, TYMM’de 5 çıktı olmasından hareketle TYMM programının vaat ettiği yerellik vurgusunun etkisini anlayabiliyoruz. Yine çıktı ve kazanımların 5 ve 6. Sınıflarda verildiğini görüyoruz.

Hoşgörü ve Saygı kategorisinde 2018 programında 6 ve 7. Sınıflarda, TYMM programında 5 ve 7. Sınıflarda kazanım ve çıktıları görüyoruz. 2018 programında demokrasinin vurgulandığını hem tablodaki direkt kazanımlarda hem de dolaylılığından ötürü buraya almadığımız kazanımlarda görmekteyiz. TYMM programındaki çıktıları baktığımızda ise eksenin yerellik ve milliliğe kaydığını görüyoruz.

Kültürel yayılma kategorisi için 2018 programında 5. Ve 6. Sınıflarda iki kazanım, TYMM programında ise doğrudan sadece 7. Sınıfta 1 çıktı olduğunu söyleyebiliriz. 2018 programı ortak kültüre vurgu yaparken bir yandan popüler kültürün yerel kültüre etkisinin sorgulanması gerekliliğini salırlarken, TYMM programı etkili iletişimi kültürel yayılmanın bir sebebi olarak sunduğu görülmektedir.

3. Tema: Ekonomik Küreselleşme

2018

TEMA ADI: EKONOMİK KÜRESELLEŞME

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	KAZANIM
Uluslararası Ticaret	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
	Küresel Bağlantılar		Yaşadığı yer ve çevresinin, ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.
	Kültür ve Miras	6	Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.
	Küresel Bağlantılar	6	Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.
Ekonomik Fırsatlar ve Riskler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	7	Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.
		5	İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
Teknolojik İlerlemeler	Küresel Bağlantılar	5	Ülkeler arasındaki ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Üretim teknolojisindeki gelişmelerin

427

Tüketim

sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.

7

Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

Tablo 5- Ekonomik Küreselleşme teması 2018 Programı Kazanımları

TYMM

TEMA ADI: EKONOMİK KÜRESELLEŞME

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	ÇIKTI
Uluslararası Ticaret	Hayatımızdaki Ekonomi	7	Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım, tüketim arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme
Ekonomik Fırsatlar ve Riskler	Hayatımızdaki Ekonomi	5	Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme.
		6	Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme.
Teknolojik İlerlemeler	-	-	-

Tablo 6- Ekonomik Küreselleşme teması TYMM Programı Çıktıları

428

Küreselleşmenin önemli ayaklarından biri olan Ekonomik Küreselleşme temasında 2018 programında toplamda 10 kazanım yer alırken TYMM programında bu sayının 3 e düştüğünü tablomuzdan anlamak mümkündür. Temanın kategorilerini incelediğimizde;

Uluslararası ticaret kategorisinde 2018 programında 5 kazanım varken bu sayı TYMM’de 1 çıktıya düşmüş, fakat hem 7. Sınıf seviyesinde hem de daha efektif bir hale bürünmüştür. Zira 2018 programındaki kazanımların çoğunun küresel bağlantılar öğrenme alanı kazanımları ile örtüştüğünden, öğrencinin hazır bulunuşluğunun konu bağlamında yeterli olacağı öngörülmüş, bu yüzden tek çıktı yeterli görülmüş görülmektedir. Buradan çıkaracağımız sonuç TYMM’nin herhangi bir edinimsel kayıp yaşamadan çıktıları azaltma iddiasını yerine getirdiğini görüyoruz.

Ekonomik fırsatlar ve riskler kategorisinde 2018’de 5. Ve 7. Sınıflarda 2 kazanım, TYMM’de 5. Sınıflarda ve 6.Sınıflarda olmak üzere 2 kazanım olduğunu görüyoruz. Nicelik olarak aynı olmakla beraber 2018’de ‘yeni fikirler’ muğlak ifadesinin yerini TYMM’de ‘proje önerisi’ adıyla somutlaştırıldığını görüyoruz.

Son kategori olan teknolojik ilerlemeler kategorisinde 2018 programında 2018 programında 3 kazanım varken, TYMM’de yine ilk kategoride olduğu gibi farklı öğrenme alanlarında edinimler kazandırıldığı için bu kategoriye özel bir çıktı göremiyoruz.

4. Tema: Teknoloji ve İletişim:

2018

TEMA ADI: TEKNOLOJİ VE İLETİŞİM

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF	KAZANIM

DÜZEYİ					
Küresel Akışı	Bilgi	Bilim Toplum	Teknoloji ve	5	Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
				7	Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.
					Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.
Dijital Vatandaşlık		Bilim Toplum	Teknoloji ve	5	Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
				6	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
					Birey ve Toplum
Medya İletişim	ve	Bilim Toplum	Teknoloji ve	5	Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
					Birey ve Toplum

Tablo 7- Teknoloji ve İletişim teması 2018 Programı Kazanımları

TYMM				429
TEMA ADI: TEKNOLOJİ VE İLETİŞİM				
KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	ÇIKTI	
Küresel Akışı	Bilgi	Yaşayan Demokrasimiz	6	Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisini sorgulayabilme.
		Teknoloji ve Sosyal Bilimler	7	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngörude bulunabilme.
Dijital Vatandaşlık		Teknoloji ve Sosyal Bilimler	5	Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme.
Medya İletişim	ve	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	6	Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme.

Tablo 8- Teknoloji ve İletişim teması TYMM Programı Çıktıları

İlk kategori olan küresel bilgi akışı kategorisine ait 2018 programı kazanımları 5, 6 ve 7.

Sınıflarda tamamıyla 4. öğrenme alanı olan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında işlendiğini görüyoruz. TYMM’de programın sarmal yaklaşımı gereği hem Yaşayan Demokrasimiz hem de Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında bu kategoriye ilişkin çıktılar olduğunu görüyoruz. İki program için de bu kategoride bilimsel ve özgür düşünceye odaklanıldığını söylemek mümkündür.

Dijital vatandaşlık kategorisi 2018 programında 5. ve 6. Sınıflarda toplam 2 kazanımla yer bulmakta, TYMM programında da toplam 2 çıktı bulunmakta fakat bu defa çıktılar sadece 5. Sınıf düzeyinde yer almaktadır. 2018 programında ‘sanal ortamda güvenlik kurallarına uymak’ ifadesi, TYMM programında ‘bilinçli kullanım’ şeklinde daha kapsayıcı bir ifade ile yer bulmuştur. Yine sarmal yapı gereği ‘teknolojik gelişmelerin toplum hayatını etkilerini tartışma’ çıktısı ile ‘Kültürel Çeşitlilik ve Etkileşim’ temasına da değinmiş olmaktadır.

Bu temadaki son kategorimiz medya ve iletişim kategorisinde 2018 programında 5 ve 7. sınıflarda toplam 3 kazanıma yer verilirken, TYMM programında 6. Sınıfta 1 çıktıya yer verildiğini görüyoruz. Her ne kadar bu tek çıktı, 2018 kazanım ifadelerini tek çatıda birleştirmek amacıyla konulmuş olsa da ‘ulaşım ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırma’ ifadesi sınıf düzeyi göz önüne alındığında ulaşılabilir bir hedef gibi görünmemektedir.

5. Tema: Küresel Sorunlar ve Çözümler:

2018

TEMA ADI: KÜRESEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	KAZANIM
Yoksulluk ve Eşitsizlik	Etkin Vatandaşlık	6	Türk toplumundan ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değer fark eder.
Göç ve Mülteci Sorunu	Kültür ve Miras	7	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
Küresel Sağlık Sorunları	Küresel Bağlantılar	7	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Tablo 9- Küresel Sorunlar ve Çözümler teması 2018 Programı Kazanımları

TYMM

TEMA ADI: KÜRESEL SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER

KATEGORİ	ÖĞRENME ALANI	SINIF DÜZEYİ	ÇIKTI
Yoksulluk ve Eşitsizlik	Birlikte Yaşamak	7	Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme
Göç ve Mülteci Sorunu	Evimiz Dünya	7	Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme.
Küresel Sağlık Sorunları	Evimiz Dünya	7	Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi

yorumlayabilme.

Tablo 10- Küresel Sorunlar ve Çözümler teması TYMM Programı Çıktıları

Çalışmamızda belirtilen ‘Küresel Sorunlar ve Çözümler’ teması için ‘Yoksulluk ve Eşitsizlik’, ‘Göç ve Mülteci Sorunu’ ve ‘Küresel Sağlık Sorunları’ adı altında üç alt kategori belirlemiş olsak da tabloda görülebileceği gibi gerek 2018 programı kazanımları, gerekse TYMM çıktılarının tam olarak kategorize edilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Özellikle 2018 programındaki ‘Arkadaşları ile birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.’ kazanımının tüm temayı bütüncül olarak karşıladığı görülmektedir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elinizdeki bu nitel desenle oluşturulmuş çalışmada son iki sosyal bilgiler programının temasal farklılıklar ve benzerlikler üzerinden küreselleşme çerçevesinde bir analizi yapılmaya çalışılmıştır. Bulgular iki program için de hedeflenenin küreselleşme ile ilgili farkındalık geliştirmek, küresel okur yazarlık sahibi bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Kısacası yaşadığı dünyayı bilmesi, tanınması ve kavramasıdır. Küresel okuryazarlık niteliklerine sahip olma; bireyin hem kendi kültür çevresinde hem de evrensel ölçekte katkı sunacak bir kabiliyette başarılı bir insan profiline hizmet edecektir. (Çakmak & Bulut, 2019)

Berk ve Özer çalışmasında TYMM’nin toplumun küreselleşmeye uyum gibi ihtiyaçları nedeniyle yeni bir programa ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. (Berk & Özer, 2024)

Bununla beraber kullanılan yöntemler ve vurguların yoğunlaştığı noktalar anlamında iki program arasında bariz farklılıklar bulunmaktadır.

İki program beraber düşünüldüğünde en çok üzerinde durulan tema teknoloji ve iletişim temasıdır. İki programda da çok sayıda kazanım ve çıktı ile öğrencinin dijital çağın gerekliliklerini anlama ve küresel ölçekte iletişim kurma becerisi geliştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Hem dijital vatandaşlık anlamında sorumluluk alma hem de haklarını bilme konusunda bilinçli bireyler yetiştirme ortak amaçtır. Diğer yandan 2018 programının dijital vatandaşlık konusunda Turan ve Karasu Avcı’nın çalışmasında dijital vatandaşlık boyutunun "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ünitesi ile sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Turan & Karasu Avcı, 2018) yapılan başka bir çalışmada TYMM Programının da öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık boyutlarının yeterli düzeyde olmadığı ve dengeli bir dağılım göstermediği; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital okuryazarlık boyutunun öne çıktığı; öğretme-öğrenme uygulamalarında ise dijital erişim boyutuna ağırlık verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. (Dilek & Gürel, 2024) Bizim çalışmamızda da benzer şekilde ; 2018 programında sınırlı bir dijital vatandaşlık anlayışı olduğu, TYMM programının bu noktada en azından konuyu öğrenme alanına daha fazla yaydığı tespit edilmiştir.

İki programın diğer öne çıkan temaları; küresel vatandaşlık, ekonomik küreselleşme, kültürel çeşitlilik ve etkileşim olarak sıralanabilir. 2018 Sosyal Bilgiler Programı küresel vatandaşlık temasını daha çok hak ve sorumluluk bilinci ile ilişkilendirirken; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programında yerelliğe ve millîliğe daha fazla atıfta bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda Marshall’ın vatandaşlık teorisi ve ulus ötesi vatandaşlık anlayışı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programının ‘yerel bakışla küresel sorunlara bakma’ noktasında daha etkili olduğu söylenebilir. Programlara bu mercek baktığımız zaman 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkında Tünkler’in yaptığı çalışmada öğretmenlerin , küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle küresel vatandaşlık kavramını; çevresine ve dünyaya karşı sorumlu, başka bir ülkede uyum sorunu yaşamayacak olan ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş şeklinde tanımladığını görüyoruz. (Tünkler, 2020)

İki programın kültürel çeşitliliği ele alış biçimi de homojenleşme ve hibritleşme açısından incelenmeye değerdir. 2018 Programı değişen toplum yapılarına ve popüler kültürün etkilerini sorgulamaya vurgu yapmaktadır. Eğlence giyim ve yeme içmede tek tipleşmeye neden olan popüler kültürün (Yılar vd., 2023) baskın ve tüm toplumu etkileyen halinin küreselleşmenin istemediğimiz bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktadan bu harekete eleştirel bir bakış geliştirmeyi öğretmek eğitim programlarının tabii amacıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programının da bu noktada millî değerlere bağlı bir kültürel çeşitlilik anlayışı yerleştirmeyi hedeflemekte olduğu verilerden yorumlanabilir. Uygun ve Akgül'ün konu ile ilgili yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplarda en fazla yoğunlaştıkları görüşün, farklı bakış açıları kazandırıcı görüş olduğu belirtilmiştir(Uygun & Akgül, 2024). Bu konuda son olarak ,2018 Programı küreselleşmenin kültürel etkilerini eleştirel bir bakışla değerlendirmek üzere oluşturulmuşken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programının “McDonalddlaştırma”nın tam karşısında konumlandırıldığını söylemek yanlış olmaz. Bu açıdan Duyul'un araştırmasına göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sistemine bütüncül bir yaklaşım getirmeyi amaçlamakta ve yerli, milli müfredat anlayışını öne çıkarmaktadır(Duyul vd., 2025).

Ekonomik küreselleşme teması üzerinden iki programa baktığımızda 2018 Programının küresel ekonomik ilişkileri tüketim kültürünü analiz hedefindeyken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında yine ve yeniden yerelliğe vurgunun öne çıktığını görmekteyiz. TYMM'de önceki programdan farklı olarak tüketim kültürü konusunun yeterince işlenmediğini söylemek mümkündür. Nitekim ders kitaplarını inceleyen Arı ve Arı'nın çalışmasında 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı dışında ilkokul 4, ortaokul 5 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketim toplumu ve kültürü üzerine farkındalık oluşturacak unsurların bulunmadığı tespit edilmiştir (Arı & Arı, 2024). 2018 Programında uluslararası ticaretin toplum üzerindeki etkisi daha kapsayıcı bir bakışla verilirken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında yerel ekonomi bilincinin öğrenciye kazandırılması hedefini görmekteyiz. İki program arasında bu noktada ciddi bir felsefi ayrım olduğu açıktır.

2018 Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı arasındaki en belirgin fark 2018'de 7 olan öğrenme alanının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programında 6'ya düşmüş olmasıdır. Tüm öğrenme alanları birbirini karşılarken, özellikle küreselleşme konusunun yoğunlukla işlendiği Küresel Bağlantılar öğrenme alanı müfredattan adeta makaslanmıştır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı öğrencilerin dünyayı algılamaları ve dünyayla çok boyutlu ilişki kurmaları anlamında önemli olduğu, dolayısıyla küreselleşmenin en yoğun işlendiği alan olma özelliği taşımaktaydı (Toprak, 2022). Durmuş ve Karadağoglu'ya göre küreselleşmenin etki alanının giderek genişlemesi Küresel Bağlantılar öğrenme alanını kritik bir öneme taşımıştır. (Durmuş & Karadağoglu, 2024) Başka bir çalışmada da öğretmenlerin bu öğrenme alanının çıkarılmasına olumlu yaklaşmadığı, programda sadeleşmenin gerekli olsa da, bunun ülkemizin komşu ülkelerle ilişkisinin aktarıldığı tek alan olan Küresel Bağlantılar öğrenme alanının tamamen çıkarılarak olmaması gerektiğini söylemişlerdir (Uygun & Akgül, 2024).

Fakat bizim çalışmamızda tespit ettiğimiz kadarıyla, bu eksiltme konu içeriğinde fazla bir kayba yol açmamış, diğer öğrenme alanlarına dahil edilen öğrenme çıktıları ile eksiklikler giderilmiştir.

Sonuç olarak, 2018 Programının küreselleşmeye dair daha geniş bir açıdan eleştirel gözle baktığını, buna karşın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programının vaad ettiği gibi millî değerleri öne çıkararak küreselleşme konusuna dair karşıt bir konumda durduğunu söylemek mümkündür. İki program da küreselleşmeye yaklaşık ağırlık vermekte fakat anlayış bakımından yolları ayırmaktadır. Hem paradigma olarak hem de kazanım hedefleri olarak öğrencilerde farklı bilinç düzeylerine erişimin hedeflendiği barizdir.

Çalışmamız, sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık ve küreselleşme gibi anahtar kavramların teorik analizinin program geliştirme açısından önem arz ettiğini, dahası karşılaştırmalı analiz konuya olması gereken genişlikte bir perspektif kattığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada elde ettiğimiz bulgular ışığında;

Program geliştiriciler için;

- Sosyal Bilgiler Öğretim Programında küresel sorunlar ve çözümlere daha fazla odaklanması,
- Eksiltelen Küresel Bağlantılar öğrenme alanının konularının farklı öğrenme alanlarına eklemlenerek eksikliklerinin tamamlanması,
- Küreselleşme denilince akla özellikle son yıllarda göç ve pandemi gibi etkisi sınırları aşan sorunlar gelmektedir.

Geliştirilecek Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazanım/ çıktı olarak bu konularda hedefler belirlenmesi elzemdir.

İlerleyen akademik çalışmalar için;

- Küreselleşme ile ilgili öğretmen ve öğrenci algılarını içeren nicel veya karma araştırmalar yapılması,
- Başka ülkelerdeki ve ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının küreselleşmeye bakış açısını içeren karşılaştırmalı çalışmaların yapılması tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA:

Ahmadov, S. (2019). Kültürel Küreselleşme Aracı Olarak Sosyal Medyanın Tüketim Toplumuna Etkisi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 22-39.

Akar, N. (2023). Çevre Sorunlarının Küreselleşme Bağlamında Sosyolojik Analizi. *Bozok Sosyal Bilimler Dergisi / Bozok Journal of Social Sciences*, 1(1), 55-82.

Akbakay, Z., & Barak, D. (2020). Yükselen Piyasalarda Ekonomik Küreselleşme ve Gelir Eşitsizliği İlişkisi. *International Journal of Management Economics and Business*, 16(1), 17-34. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.700812>

Arı, S., & Arı, M. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketim Kültürü ve Reklamcılığın İşleniş. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 412-432. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1349420>

Aytekin, İ. (2013). Küreselleşme ve Ekonomik Küreselleşme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 123-134.

Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları* (4. Basım). Ayrıntı Yayınları.

Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (tymm) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme. *Journal History School*, 17(73), 3241-3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>

Blakney, R., Bezmez, S., & Brown, C. H. (2002). *Redhouse İngilizce- Türkçe Sözlük*. Redhouse Yayınevi.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

- Çakmak, Z., & Bulut, B. (2019). Sosyal Bilgiler Perspektifinden Küresel Okuryazarlık Becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 160-180.
- Çarıkcı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37), 127-140. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10509707>
- Çaycı, B. (2015). Yeni Dijital Çağda Toplumsal Hareketlerde Meydana Gelen Dönüşüm. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 5(1), 27-43. <https://doi.org/10.7456/10501100/003>
- Dilek, H., & Gürel, D. (2024). 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Boyutları Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 163-184.
- Doğrul, M. (2020). *Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği* (M. Şeker, Y. Bulduklu, & C. Korkut, Ed.). Turkish Academy of Sciences. <https://doi.org/10.53478/TUBA.2020.002>
- Durmuş, E., & Karadağoglu, A. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Meta Sentezi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 197-220. <https://doi.org/10.24315/tred.1515825>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3). <http://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562/331>
- Ertuna, Ö. (2006). Yeni Dünya Düzeni: Küreselleşme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 30, 36-45.
- Eser, E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Fukuyama, F. (2012). *Tarihin Sonu ve Son İnsan* (3. Baskı). Profil Yayıncılık.
- Huntington, S. P. (2012). *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması* (15.Baskı). Okuyan Us Yayın.
- Kan, K., & Kanmaz, M. (2022). Küreselleşmenin Kültürel Boyutu ve Göçün Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 59-73. <https://doi.org/10.52642/susbed.1011321>
- Kurdaş, E. M. (2022). Sosyal Hareketler Bağlamında Küreselleşme Karşıtı Hareket: Sebepleri, Gelişimi ve Sonu. *TESAM Akademi Dergisi*, 9(1), 49-78. <https://doi.org/10.30626/tesamakademi.891239>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (2005). *The Medium is The Message*. Penguin Modern Classics.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3. Baskı). Jossey-Bass.
- Miçooğulları, S. A. (2023). Küreselleşme Çevre Kirliliğini Etkiler mi? Küreselleşmenin Farklı Boyutları ile G7 Ülkelerinden Kanıtlar. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 761-781.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (6. bs, C. 2). Yayın Odası.
- Önger, S., & Duman, S. N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının

- Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Ritzer, G. (2022). *Toplumun McDonaldlaştırılması* (9. Baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Toprak, T. (2022). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Küreselleşme Olgusunun İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel, Çokkültürlü Eğitime ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Bakış Açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290.
- Uğur, U., & Uğur, İ. (2024). Küreselleşmenin Kültüre Etkileri. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 8(27), 1157-1171. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10852685>
- Uluç, G., & Yarcı, A. (2017). Sosyal Medya Kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 88-102.
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Uzuner, M. G. (2021). Kültürel Açidan Küreselleşmeyi Anlamak ve Değiştirmek Üzerine: Perspektifler ve Toplumsal Hareketler. <https://www.researchgate.net/publication/359095678>, February.
- Yılar, M. B., Tağrikulu, P., & Ünal, O. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Popüler Kültür Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 196-223. <https://doi.org/10.51460/baebd.1197459>

Article Arrival Date

30.04.2025

Article Published Date

20.06.2025

**TÜRKİYE’DE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA MATEMATİK
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (DİSKALKULİ) ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN EĞİLİMLERİ (2014-2025)****TRENDS IN POSTGRADUATE THESES ON MATHEMATICS LEARNING
DISABILITY (DYSCALCULIA) IN THE CONTEXT OF SPECIFIC LEARNING
DISABILITY IN TURKEY (2014-2025)****Cem GÖKMEN¹, Kenan KONUR²**¹ Dr. Öğr. Üy., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler ABD. Sivas, ORCID: [0000-0002-0967-7566](https://orcid.org/0000-0002-0967-7566)²Dr. Öğr. Üy., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi ABD. Sivas, ORCID: [0000-0001-8708-9009](https://orcid.org/0000-0001-8708-9009)**Özet**

Bu araştırma, Türkiye’de matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının genel yönelimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında 2014-2025 yılları arasında yayımlanmış ve erişime açık olan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre toplam 74 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. Tezler; yayın yılı, tez türü, üniversite ve enstitü dağılımı, anabilim dalı, araştırma modeli, örneklem türü, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve anahtar kelime kullanımı gibi ölçütler çerçevesinde sistematik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, özel öğrenme güçlüğü bağlamında MÖG alanına yönelik akademik ilginin özellikle son yıllarda önemli ölçüde arttığını, çalışmaların çoğunlukla özel eğitim, matematik eğitimi ve temel eğitim alanlarında yoğunlaştığını ve araştırmacıların ağırlıklı olarak nitel desenlere dayanan yöntemsel yaklaşımları tercih ettiğini göstermektedir. Bu durum, alandaki bilimsel üretimin hem niceliksel hem de niteliksel olarak zenginleştiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü, doküman analizi, lisansüstü tezler

Abstract

This study aims to identify the prevailing trends in postgraduate theses focusing on mathematics learning disabilities in Turkey. Within this scope, master's and doctoral theses published between 2014 and 2025, accessible through the Council of Higher Education's National Thesis Center (YÖKTEZ) database, were examined using document analysis, a

qualitative research method. Based on predetermined inclusion and exclusion criteria, a total of 74 postgraduate theses were included in the analysis. These theses were systematically reviewed according to various criteria, including year of publication, type of thesis, distribution by university and institute, department, research model, sample type, data collection tools, analysis techniques, and use of keywords. The findings indicate a notable increase in academic interest in mathematics learning disabilities, particularly within the context of specific learning disabilities, in recent years. The research further reveals that the majority of studies are concentrated in the fields of special education, mathematics education, and primary education, with a predominant preference for qualitative research approaches. This trend reflects a significant quantitative and qualitative expansion of scholarly output in the field.

Keywords: Specific learning disability, mathematics learning disability, document analysis postgraduate theses

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), bilişsel düzeyi normal ya da normalin üzerinde olan bireylerin okuma, yazma yada matematik gibi temel akademik becerilerde belirgin zorluklar yaşamasıyla karakterize edilen bir öğrenme farklılığıdır (Kaufmann ve von Aster, 2012). Bu çatı altında sınıflandırılan alt türlerden biri olan matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) ya da yaygın kullanılan adıyla diskalkuli (Yoong Ahmad, 2011), bireyin sayısal kavramları anlaması, matematiksel işlemleri uygulaması ve problem çözmede yaşanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Butterworth, 2003; Geary, 1993). Diskalkuli sadece temel aritmetik becerilerle sınırlı olmayıp, uzamsal-yönelim, sembol- sayı eşleştirme, görsel-uzamsal işleme, çalışma belleği, işlem akıcılığı ve yürütücü işlevler gibi farklı bilişsel alanlarla da ilişkilidir (Piazza vd., 2010; Kaufmann vd., 2013). MÖG'ün yaygınlığına ilişkin oranlar araştırmalar arasında farklılık göstermekle birlikte, okul çağındaki çocuklar arasında %3 ila %7 arasında değiştiği belirtilmektedir (Butterworth, 2005; Barbaresi vd., 2005; Shalev ve Gross-Tsur, 2021). Literatürde bu duruma ilişkin farklı kavramsallaştırmalar olduğu görülmüştür. Örneğin, "gelişimsel diskalkuli" (Kosc, 1974), "aritmetik öğrenme bozukluğu" (Koontz ve Berch, 1996), "matematiksel zorluk" (Jordan et al., 2002) ve "sayısal işlem yetersizliği" (Mazzocco, 2007) gibi terimler, bu güçlüğü farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Bu çalışmada kavramsal tutarlılığı sağlamak adına MÖG terimi tercih edilmiştir (Sezer ve Akın, 2011).

MÖG her ne kadar akademik başarı ile ilişkilendirilmiş olsa da, bireylerin genel yaşam kalitesini etkileyebilecek çok boyutlu bir durumdur. Matematik, günlük yaşamda karar alma, problem çözme ve mali işlemleri yürütme gibi becerilerle birlikte akademik ve mesleki başarının da temel taşlarından biridir. MÖG olan bireyler, sadece akademik değil; sosyal ve duyuşsal alanlarda da önemli zorluklar yaşamaktadır (Nelson ve Powell, 2022; Geary, 2011). Bu bireylerde matematik kaygısı, düşük özgüven, öğrenilmiş çaresizlik ve akademik dışlanma gibi olumsuz duygusal durumlar sıklıkla görülmektedir (Nelson ve Powell, 2022; Shalev ve Gross-Tsur, 2021). Bu sorunların etkin şekilde ele alınabilmesi ise büyük ölçüde erken ve doğru tanılama süreçlerine bağlıdır (Soares vd., 2018; Kaufmann ve von Aster, 2012). Ancak tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının farklılığı ve ölçütlerin standart olmayışı, bireylerin doğru şekilde tanılanmasını ve desteklenmesini zorlaştırmaktadır (Soares vd., 2018). Gelişmekte olan ülkelerde, tanı sistemlerinin yeterince gelişmemiş olması, öğretmenlerin farkındalığının düşük olması ve bilimsel temelli kaynaklara erişim eksikliği gibi nedenlerle bu bireyler eğitim sisteminde yeterince desteklenmemektedir (Mutlu, 2016;

Morsanyi vd., 2018; Park vd., 2024).

MÖG'ü etkileme potansiyeline sahip eğitimsel ve toplumsal etkiler göz önüne alındığında, MÖG konusundaki bilimsel bilgi birikiminin değerlendirilmesi daha da önem kazanmaktadır. MÖG, uluslararası literatürde uzun süredir incelenen bir konu olmasına rağmen, Türkiye'de bu alandaki akademik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Özellikle lisansüstü tezler incelendiğinde, farklı alanlarda (matematik eğitimi, özel eğitim, temel eğitim vb.) yazılmış çalışmaların kavramsal bütünlükten uzak olduğu, kullanılan terimlerin nispeten dağınık yapı sergilediği görülmektedir. Bazı tezlerde "öğrenme güçlüğü", bazılarında "özel öğrenme güçlüğü" veya "diskalkuli" gibi farklı terimlerin tercih edilmesi, bu çalışmaların sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve analiz edilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca mevcut lisansüstü tezler, sınırlı örneklemeyle yürütülmüştür ve genellemeye olanak tanıyan geniş örneklemlili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ek olarak çalışmaların önemli bir kısmı bireysel vaka ya da müdahale temelli çalışmalar şeklindedir. Bu durum, MÖG hedef grubuna yönelik genel eğilimlerin ve çıkarımların yapılmasını zorlaştırmakta ve alana yönelik kapsamlı bir tablo çizmeye yada büyük resmi görmeye uzak kalmasına neden olabilir. Dolayısıyla, MÖG konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin önceden belirlenmiş kategorilere göre sitemli biçimde ve bütüncül olarak incelenmesine duyulan gereksinim açıktır.

Bu gereksinim doğrultusunda bu araştırma, 2014–2025 yılları arasında Türkiye'de MÖG ya da diskalkuli alanında yapılmış lisansüstü tezleri yayın yılı, türü (yüksek lisans/doktora), bağlı olduğu üniversite ve enstitü, araştırma yöntemi ve deseni, örneklem özellikleri, çalışma konuları, veri toplama araçları gibi farklı kategorilerde sistematik olarak inceleyerek bu alandaki akademik bilgi birikimini haritalandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Lisansüstü tezler;

1. Yayın yılı göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Yayın türüne (yüksek lisans / doktora) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yayımlandıkları üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Yayımlandıkları enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Yayımlandıkları anabilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Araştırma modellerine/desenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Örneklem / çalışma grubuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Veri analiz yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
10. Lisansüstü tezlerde yer alan anahtar kelimelerin sıklığı nasıldır?

Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü bağlamında MÖG alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin sistematik analizini yaparak hem bilimsel literatüre katkı sağlamaktadır hem de eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik veri temelli çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, MÖG'e ilişkin öğretmen eğitimleri, müdahale programlarının tasarımı, tanılama süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca MÖG olan bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, akademik literatüre sağladığı katkının ötesinde öğretmen veya uygulayıcılara somut ve pratik yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma probleminin çözümüne yönelik yöntemin belirlenmesinde; problemin niteliği, araştırmancının hedefleri ve araştırmacının kişisel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Creswell, 1994). Bu çalışmada, araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi benimsenmiştir. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizi, mevcut kayıt ve belgelerin sistematik biçimde incelenmesi yoluyla veri elde etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, belirli bir araştırma amacına yönelik olarak ilgili kaynakların tespiti, okunması, not alınması ve analitik değerlendirilmesi süreçlerini içermektedir (Karasar, 2005).

Çalışma grubu

Bu araştırma, Türkiye’de MÖG alanlarında yapılmış lisansüstü tezleri inceleyerek alanın genel eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi benimsenmiş olup, veri kaynağı olarak 2025 yılı mart ayına kadar geçen sürede Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yayımlanmış ve erişime açık yüksek lisans ile doktora tezleri kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada birbirlerinden bağımsız olarak yayınlanan lisansüstü tezler incelenip düzenlenerek alandaki genel eğilimler belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

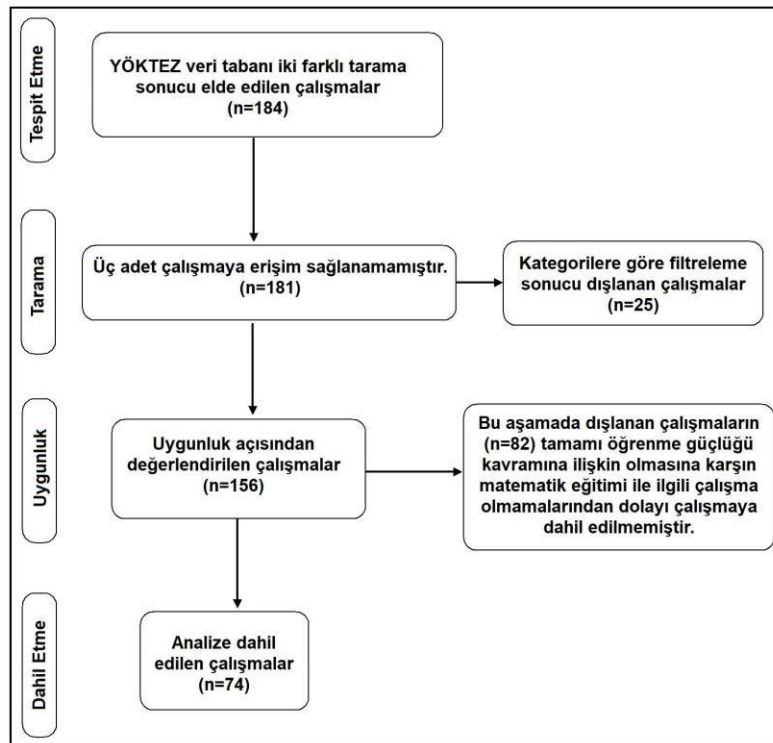
Araştırma sorularını yanıtlamak ve araştırma verilerine en uygun stratejiyi kullanarak belirlemek için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanı kullanılmıştır. YÖKTEZ, Türkiye’deki üniversitelerde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine dijital ortamda erişim imkânı sunan ulusal bir veri tabanıdır. Kullanıcılar, belirli anahtar kelimeler, konu alanları, üniversite, enstitü ve tez türü gibi filtreleme seçenekleriyle geçmişten günümüze yayımlanmış on binlerce lisansüstü teze ulaşabilmekte; bu tezlerde yer alan özet, tam metin ve bibliyografik bilgileri inceleyebilmektedir. Bu yönüyle YÖKTEZ, Türkiye’de akademik araştırmalar için güvenilir ve kapsamlı bir bilimsel kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Veri setini oluşturmak için seçilen çalışmalar aşağıdaki kriterlere göre belirlenmiştir:

- Araştırma sorularına ilişkin çalışmalar
- Çalışmanın konusunun “Matematik öğrenme güçlüğü” ne ilişkin olması

Bu araştırma, MÖG’e odaklandığından, belirlenen kriterlere uygun çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında “özel öğrenme güçlüğü” ve “öğrenme güçlüğü” ve “matematik” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. İlk tarama sonucunda 142 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Daha sonra “özel öğrenme güçlüğü” ve “öğrenme güçlüğü” ve “diskalkuli” anahtar kelimeleri ile gerçekleştirilen ikinci taramada ise 42 lisansüstü tez olmak üzere toplam 184 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Her iki taramada yer alan 25 lisansüstü tezdten biri araştırma örneğine dahil edilmiştir. Ayrıca, 82 lisansüstü tez araştırma konusuyla ilişkili olmadığı için ve 3 lisansüstü tez çalışmasına erişim sağlanamadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Nihai olarak, 74 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. Veri setinin oluşturulma süreci, Şekil 1’de sunulan akış diyagramı ile gösterilmektedir.

Şekil 1. Veri Seti Oluşturma Süreci



“Mother, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.” kaynağından uyarlanmıştır.

440

Ayrıca Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” revize edilerek çalışmaya uyarlanmıştır. Bu form aracılığıyla veri setine dahil edilen 74 çalışma betimsel analize tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

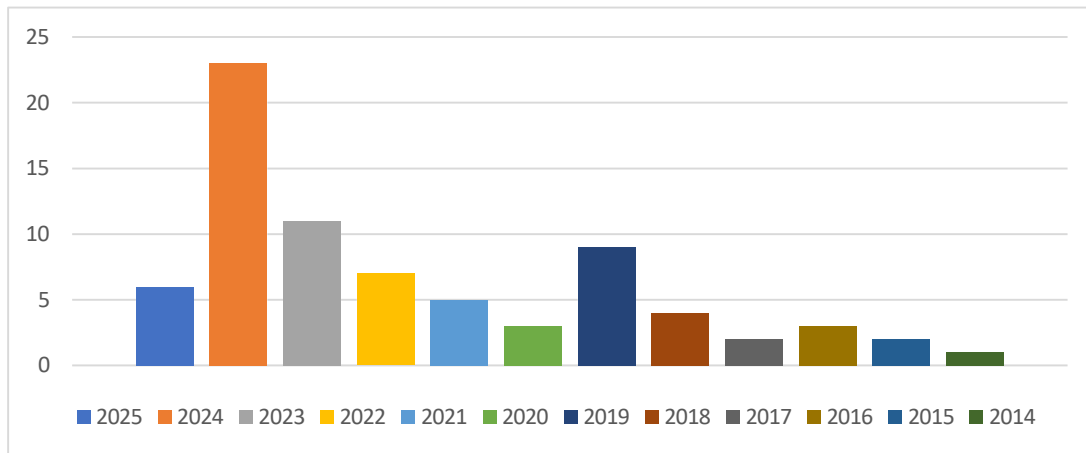
Araştırmada herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemekle birlikte, erişilebilen veriler 2014–2025 yılları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde yayımlanmış toplam 74 çalışma, araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıflama formundaki kriterler doğrultusunda kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Belirlenen Kriterlere uygun olan tezler seçilerek doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme, tezlerin yayın yılı, türü (yüksek lisans/doktora), bağlı oldukları üniversite, enstitü ve anabilim dalı, araştırma modeli ve deseni, örneklem / çalışma grupları, veri analiz yöntemleri ve veri toplama araçları gibi kategoriler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Böylece, alandaki akademik çalışmaların dağılımı, kullanılan yöntemler sistematik olarak analiz edilmiştir. Analiz güvenilirliği, araştırmacılar arası uyum oranı belirlenerek sağlanmıştır. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, çalışmalarda yer alan anahtar kelimelerin sıklığı, Word Art çevrimiçi yazılımı aracılığıyla kelime bulutu formatında görsel olarak haritalandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Yıllara Göre Dağılım

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin yıl bazında dağılımı

Grafik 1’de yer almaktadır.



Grafik 1. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Sayısal Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Grafik 1’de yer alan verilere göre MÖG alanında en fazla lisansüstü çalışma 2024 yılında yapılmış (f=23), bunu sırasıyla 2023 (f=11), 2019 (f=9), 2022 (f=7), 2025 (f=6),

2021 (f=5), 2018 (f=4), 2020 (f=3), 2016 (f=3), 2017 (f=2), 2015 (f=2) ve 2014 (f=1) yılları takip

etmiştir. Daha önceki yıllarda ise genel olarak yayın sayılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 2025 yılı için kaydedilen veri, yılın henüz başlangıcında olmasına rağmen 5 çalışma olarak raporlanmış, bu sayının yılsonuna kadar artması beklenmektedir.

Bu veriler ışığında, MÖG alanındaki akademik ilgide son yıllarda belirgin bir artış olduğu söylenebilir. Özellikle 2020’li yılların başından itibaren yükselen yayın sayısı, bu alandaki araştırma potansiyelinin ve farkındalığın arttığını göstermektedir. Bu artış, hem eğitim politikalarındaki değişiklikler hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının çeşitlenmesi ve yaygınlaşması ile paralellik gösterebilir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanımı ve bu alana yönelik artan akademik ilgi de bu yükselişin sebepleri arasında değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, MÖG alanında yapılan akademik çalışmaların sayısındaki artış, alanın hem teorik hem de uygulamalı açıdan büyümekte olduğunu göstermektedir. Bu durum, gelecekte daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmaların yapılacağına dair olumlu bir işaret olarak değerlendirilebilir.

2. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Yayın Türlerine Göre Dağılım

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin yayın türüne göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	46	62,16
Doktora	28	37,84
Toplam	74	100

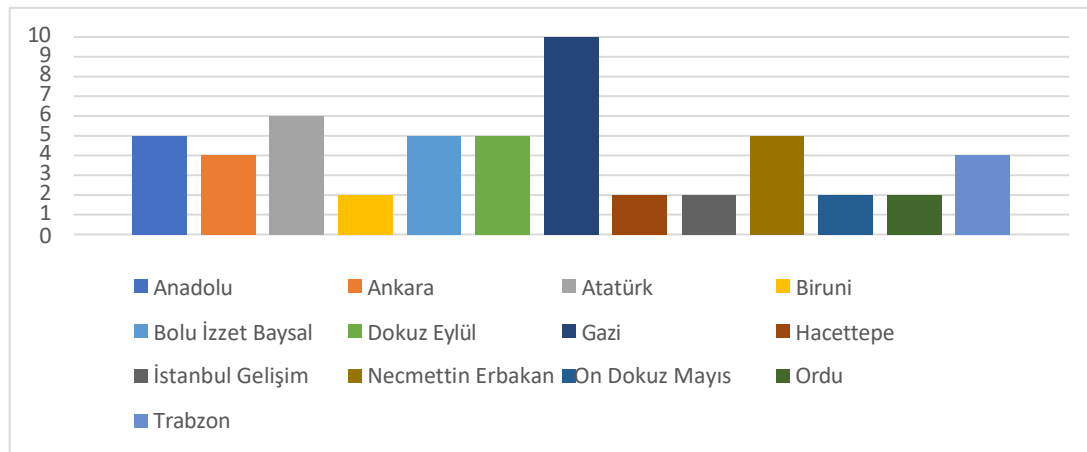
Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde MÖG ile ilgili olarak 46 yüksek lisans ve 28 doktora tezinin yapıldığı görülmektedir. Görüldüğü üzere, araştırma alanında yapılan çalışmaların çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır (f=46). Bu durum, alanın lisansüstü eğitim düzeyinde özellikle tez konusu olarak tercih edildiğini göstermektedir. Doktora

tezlerinin oranının yüksek lisans tezlerine kıyasla daha düşük olması, alandaki derinlemesine ve uzun süreli araştırmaların sayıca daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Ancak doktora tezlerinin varlığı, MÖG alanında akademik bilginin geliştirilmesine yönelik önemli katkıların yapıldığını işaret etmektedir.

Bu dağılım, araştırma alanının hem uzmanlaşma sürecinde olan yüksek lisans öğrencileri hem de ileri düzey akademik araştırma yapan doktora öğrencileri tarafından ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu sonuçlar ışığında MÖG alanındaki akademik çalışmaların çeşitliliği ve derinliği hakkında da genel bir değerlendirme yapılabilmektedir.

3. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Üniversitelere Göre Dağılımı

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Grafik 2’de sunulan veriler, Türkiye’de MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre sayısal dağılımını ortaya koymaktadır. YÖKTEZ veritabanı (Mart 2025) esas alınarak yapılan değerlendirmeye göre, bu alanda en fazla tez Gazi Üniversitesi’nde (f=10) gerçekleştirilmiştir. Bunu sırasıyla Atatürk Üniversitesi (f=6), Anadolu Üniversitesi (f=5), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (f=5), Dokuz Eylül Üniversitesi (f=5) ve

Necmettin Erbakan Üniversitesi (f=5) takip etmektedir. Ankara Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde dört, Biruni Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Ordu Üniversitesi'nde ise ikişer tez yayımlanmıştır.

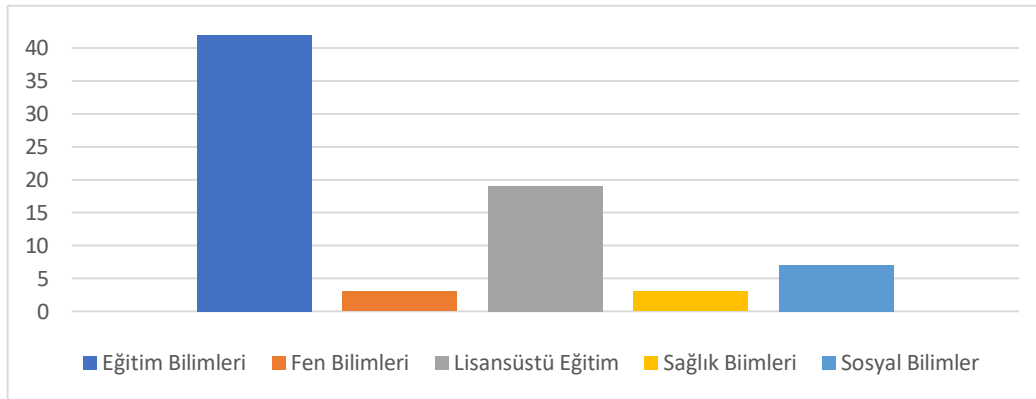
Buna karşılık, Akdeniz Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi'nde ise yalnızca birer tez çalışması yürütülmüştür.

Bu dağılım, MÖG alanında yapılan lisansüstü tezlerin bazı üniversitelerde yoğunlaştığını, buna karşın birçok üniversitede sınırlı düzeyde akademik üretim gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle Gazi Üniversitesi'nin bu alanda öncü konumda olduğu, diğer bazı üniversitelerin ise sürece yeni katılmakta olduğu söylenebilir. Bu durum, hem kurumsal

uzmanlaşma düzeylerini hem de ilgili akademik kadroların araştırma yönelimlerini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir.

4. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Enstitülere Göre Dağılımı

YÖKTEZ' de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 3. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Sayısal Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Grafik 3'te sunulan veriler, MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre sayısal dağılımını göstermektedir. YÖKTEZ (Mart 2025) verilerine göre, bu alandaki tezlerin büyük çoğunluğu Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilmiştir (f=42). Bunu, benzer bir akademik odağa sahip olan Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (f=19) takip etmektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yedi, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde ise üçer tez yayımlanmıştır.

Bu dağılım, MÖG alanındaki çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri temelli enstitüler bünyesinde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün açık ara önde olması, bu disiplinin kuramsal ve uygulamalı yönlerinin genellikle eğitim fakülteleri ve bağlı enstitüler tarafından ele alındığını göstermektedir. Bu durum, üniversiteler bünyesinde Eğitim Bilimleri Enstitülerinin yaygın olarak bulunmasından ya da bazı üniversitelerde bu

enstitülerin henüz kurulmamış olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, lisansüstü tezlerin farklı enstitülere dağılması, yalnızca akademik yönelimlerle değil, aynı zamanda üniversitelerin kurumsal yapıları ve enstitü yapılanmalarıyla da ilişkili olabilir.

5. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Anabilim Dalları	f	%
Aile Sağlığı Anabilim Dalı	1	1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	3	4
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı	3	4
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	1	1
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	1	1
Fizyoloji Anabilim Dalı	1	1
İlköğretim Anabilim Dalı	7	10
İşletme Anabilim Dalı	1	1
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	2	3
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	16	22
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı	2	3
Özel Eğitim Anabilim Dalı	25	34
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	1	1
Temel Eğitim Anabilim Dalı	10	14
Toplam	74	100

444

YÖKTEZ (Mart 2025) verilerine dayalı olarak hazırlanan Tablo 2, MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, en fazla tez Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda (f=25; %34) gerçekleştirilmiştir. Bu sonucu Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı (f=16; %22) ve Temel Eğitim Anabilim Dalı (f=10; %14) izlemektedir. Ayrıca İlköğretim Anabilim Dalı’nda yedi (%10), Çocuk Gelişimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi anabilim dallarında ise üçer (%4) tez bulunmaktadır. Buna karşılık, Matematik Eğitimi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi anabilim dallarında ikişer (%3), diğer sekiz farklı anabilim dalında ise yalnızca birer tez (%1) yayımlanmıştır.

Bu dağılım, MÖG alanında yürütülen lisansüstü çalışmaların büyük oranda özel eğitim ve eğitim fakülteleri bünyesindeki anabilim dallarında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle özel eğitim alanındaki yoğunluk, özel öğrenme güçlüğü'nün temel olarak özel gereksinimli bireylerin eğitimi kapsamında ele alındığını göstermektedir. Öte yandan, matematik eğitimiyle doğrudan ilişkili anabilim dallarında (Örneğin, Matematik Eğitimi ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi) nispeten daha az sayıda çalışmanın bulunması, bu alanlar arasında bütüncül ve disiplinlerarası araştırmalara olan ihtiyacı işaret etmektedir.

Bu durum, MÖG alanında yapılacak çalışmaların daha dengeli bir dağılımla farklı anabilim dallarında teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bazı anabilim dallarında yapılan sınırlı sayıdaki tez çalışması, ilgili alanlarda akademik farkındalığın henüz yeterince gelişmediğine ya da kurumsal kapasitenin sınırlı olduğuna da işaret etmektedir.

6. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırma Modeline Göre Dağılım

YÖKTEZ' de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre frekans dağılımı Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart,2025)

Araştırma Modeli/Deseni		f
NİCEL YÖNTEM	Korelasyonel Tarama	1
	Yarı Deneysel	8
	İlişkisel Tarama	5
	Genel Tarama	3
	Betimsel Tarama	1
	Regresyon Süreksizlik	1
	Tanımlayıcı Tasarım	1
NİTEL YÖNTEM	Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama	4
	Durum Çalışması	16
	Doküman İnceleme	2
	Gecikmeli Çoklu Başlama	1
	Denekler Arası Çoklu Yoklama	5
	Eylem Araştırması	4
	Öğretim Deneyi	4
	Örnek Olay Tarama Modeli	1

	Tek Denekli Araştırma Modeli	1
	Meta Sentez	2
	Bütüncül Tek Durum	1
	Dönüşümlü Uygulamalar	1
	Olgubilim	1
KARMA YÖNTEM	Keşfedici Sıralı	4
	Açıklayıcı Sıralı	4
	Eş Zamanlı İç İç Geçmiş	1
	Tasarım Temelli	1
	Eşit Statülü Çok Aşamalı	1
	Araştırma Modeli/Deseni Belirtmemiş	4
	Toplam	78

Tablo 3'te sunulan veriler, YÖKTEZ'de yer alan ve MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma modelleri bakımından dikkate değer bir çeşitlilik sergilediğini ortaya koymaktadır. Tezlerin yöntemsel dağılımına bakıldığında, nitel araştırma modellerinin (f=44) diğer yöntem türlerine kıyasla daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Özellikle durum çalışması (f=16), denekler arası çoklu yoklama (f=5) ve katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama (f=4) gibi desenlerin görece yüksek frekanslarla öne çıkması, araştırmacıların özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin deneyimlerini, bağlamlarını ve süreçlerini derinlemesine anlamaya yönelik eğilimlerini yansıtmaktadır. Nicel araştırma modelleri (f=20) arasında ise yarı deneysel desen (f=8) en fazla tercih edilen model olup, özellikle müdahale çalışmalarına ve nedensel ilişkilere yönelik ilginin varlığını göstermektedir. İlişkisel tarama (f=5) ve genel tarama (f=3) desenleri de nicel yaklaşımın diğer örnekleri arasında yer almaktadır.

Karma yöntem modelleri (f=11) ise, alanın doğası gereği hem nitel hem de nicel veri kaynaklarından faydalanmayı olanaklı kılan araştırma desenlerinin benimsendiğini ortaya koymaktadır. Keşfedici sıralı (f=4) ve açıklayıcı sıralı (f=4) desenlerin öne çıkması, araştırmacıların karmaşık eğitimsel sorunlara çok boyutlu yaklaşımlar geliştirme çabalarının bir göstergesidir.

Toplam incelenen lisansüstü tez sayısı 74 olmasına karşın, araştırma modeli toplam frekansının 78 olmasıdır. Bu durum, bazı tezlerde birden fazla araştırma modelinin bir arada kullanıldığını göstermektedir. Günümüz eğitim araştırmalarında sıkça görülen bu yaklaşım, araştırma sorularını daha bütüncül biçimde ele alma, farklı veri toplama tekniklerinden yararlanma ve çok yönlü analiz yapma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, çok desenli araştırma tasarımlarının artan bir eğilimle benimsendiği ve bu durumun araştırmalara yöntemsel zenginlik kazandırdığı söylenebilir. Son olarak, dört tezde araştırma modelinin açık biçimde belirtilmemiş olması, yöntemsel raporlama açısından hâlen iyileştirilmesi gereken

noktalar bulunduğunu işaret etmektedir. Araştırma sürecinin şeffaflığı ve tekrar edilebilirliği açısından, model belirtiminin açık ve sistematik şekilde yapılması önem arz etmektedir.

Diğer önemli bir bulgu, incelenen 19 çalışmanın müdahale programı uygulayarak gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ayrıca, bir çalışmanın hem tanılama hem de müdahale programını bir arada içermesi dikkat çekicidir.

7. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Örneklem / Çalışma Grubuna Göre Dağılım

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin örneklem / çalışma gruplarına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem/ Çalışma Grubuna Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Örneklem / Çalışma Grubu	f	%
Anaokulu / Kreş	5	6.18
İlkokul Öğrencileri	28	34.57
Ortaokul Öğrencileri	18	22.22
Üniversite Öğrencileri	3	3.70
Öğretmenler	17	20.99
Alan Uzmanları	1	1.23
Veliler	2	2.48
Lisansüstü Tezler	4	4.94
Makaleler	3	3.70
Toplam	81	100

YÖKTEZ veri tabanında yer alan ve MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezler incelendiğinde, tezlerde çalışılan örneklem ya da çalışma gruplarına ilişkin frekans toplamının (f=81) incelenen tez sayısından (n=74) fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, bazı tezlerde birden fazla örneklem grubuyla çalışıldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kimi çalışmalar birden fazla katılımcı grubunu (örneğin hem öğrenci hem öğretmen) içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu, araştırmaların çok yönlü ve kapsamlı veri elde etmeye yönelik yapılandırıldığını ve MÖG alanında çok boyutlu yaklaşımların benimsendiğini göstermesi açısından anlamlıdır. Bu bulgu, araştırmacıların MÖG alanında farklı paydaşların deneyimlerini bütüncül biçimde değerlendirme çabalarının bir göstergesidir. Çoklu örneklem kullanımı, çalışmalarda derinlemesine ve çok boyutlu veri analizi yapılabilmesine olanak tanıyarak, eğitim uygulamalarının ve politika geliştirme süreçlerinin daha sağlam temellere dayanmasını desteklemektedir. Ayrıca, bu yaklaşım, eğitim alanındaki karmaşık sorunların anlaşılması ve çözümüne katkı sağlayacak disiplinlerarası ve katılımcı odaklı yöntemlerin tercih edildiğini de işaret etmektedir. Sonuç olarak, örneklem çeşitliliğinin sağlanması, alanın

bilimsel gelişimi açısından önemli bir avantaj sunmaktadır.

Diğer bir önemli bulgu ise, öğrencilerin katılım sağladığı çalışmalarda yer alan örneklem grubunun yapısıyla ilgilidir; bu kapsamda, 26 öğrenci özel öğrenme güclüğü tanısı almışken, 20 öğrenci ise tanı almamış ancak riskli olarak nitelendirilen öğrencilerden oluşmaktadır.

8. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemlerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5’ te yer almaktadır.

Tablo 5. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Betimsel	19	21.84
Grafiksel	8	9.20
İçerik	28	32.18
Nicel İstatistiksel	17	19.54
Performans	1	1.15
Bilim Haritalama	1	1.15
Kararlılık	1	1.15
Gözlem	1	1.15
Mikro, Makro ve Geriye Dönük	2	2.30
Nicel Verilerin Yorumlanması	9	10.34
Toplam	87	100

448

Araştırma kapsamında incelenen toplam 74 lisansüstü teze rağmen, analiz türlerine ilişkin frekansın 87 olarak belirlenmesi, bazı tezlerde birden fazla veri analiz yönteminin bir arada kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, araştırmacıların çalışmalarda farklı veri türlerine ve alt amaçlara yönelik çok yönlü analiz stratejileri benimsediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim bir çalışmada hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerinin ya da farklı kategorik veri analizlerinin birlikte kullanılması, verilerin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu çoklu analiz yaklaşımı, ilgili literatüre katkı sağlayacak derinlikte ve geçerliliği yüksek sonuçlara ulaşma çabasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

9. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

YÖKTEZ’ de yer alan MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı (YÖKTEZ, Mart, 2025)

Veri Toplama Araçları	f	%
Anket	11	10.38
Ölçek / Test (Başarı Testleri, Gelişim Testi, Algı Testi, Zeka Testi, Tarama Ölçeği, Zeka Ölçeği, Kaygı Ölçeği, Çalışma Belleği Ölçeği vs.)	29	27.36
Form (Görüşme, demografik, gereksinim belirleme vs.)	46	43.40
Ses/Video Kayıt	4	3.76
Doküman (Veri Tabanı, çalışma kağıdı, gözlem notları, kitap, dergi, öğrenci defteri, araştırmacı-öğrenci-öğretmen günlükleri vs.)	16	15.10
Toplam	106	100

Veri toplama araçlarına ilişkin bulgular dikkatle incelendiğinde, toplam frekansın incelenen lisansüstü tez sayısı olan 74'ün üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum, araştırmalarda yalnızca tek bir veri toplama aracıyla yetinilmediğini, aksine birden fazla aracın aynı çalışmada birlikte kullanıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle MÖG gibi çok boyutlu, bireysel farklılıkların ve bağlamsal etmenlerin büyük önem taşıdığı alanlarda araştırmacılar, araştırma sorularını çok yönlü biçimde ele alabilmek amacıyla veri çeşitliliğine yönelmektedir.

Nitel, nicel ya da karma desenlerle yürütülen bu çalışmalarda; anketler, ölçekler, testler, görüşme formları, ses/video kayıtları ve çeşitli dokümanlardan elde edilen veriler birlikte analiz edilerek, hem nicel verilerle genellenebilir sonuçlara ulaşılması hem de nitel verilerle bu sonuçların anlamlandırılması hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, araştırmaların hem metodolojik bütünlüğünü artırmakta hem de ulaşılan sonuçların bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir.

Ayrıca bu çeşitlilik, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel gereksinimlerinin anlaşılmasında daha kapsamlı bir bakış açısına olan gereksinimi de yansıtmaktadır. Farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerinin değil; aynı zamanda öğretmen, veli ve uzman görüşlerinin de dikkate alındığı çok boyutlu analizlerin yapılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda, veri toplama araçlarındaki bu çeşitlilik, alan yazındaki yöntemsel zenginliğin ve araştırmacıların pedagojik duyarlılığının açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

10. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Anahtar Kelime Analizi

MÖG alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde yer alan anahtar kelimelerle ilgili sıklığı belirten veriler Şekil 2'de yer alan kelime bulutu görselinde yer almaktadır. Çalışmalarda yer alan anahtar kelimenin frekansı ile kelime bulutunda yer alan anahtar kelimelerin boyutu orantılı olarak temsil edilmiştir. Yani daha fazla tekrarlanan anahtar kelimeye görselde daha büyük boyutta yer almaktadır.

Şekil 2. MÖG Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelime Sıklığı (YÖKTEZ, Mart, 2025)



Anahtar kelime analizi, incelenen lisansüstü tezlerin temel odak noktalarını ve araştırma eğilimlerini anlamada önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Şekil 2’de sunulan kelime bulutu görseli, MÖG bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarda öne çıkan kavramları görsel olarak ortaya koymaktadır. Görselde kelimelerin boyutlarının, tekrar edilme sıklıklarıyla orantılı olarak sunulmuş olması, araştırma alanında hangi temaların daha fazla önemsendiğini açık biçimde göstermektedir.

Bu bağlamda, “matematik öğrenme güçlüğü” (f=27), “diskalkuli” (f=26), “özel öğrenme güçlüğü” (f=19) ve “öğrenme güçlüğü” (f=17) anahtar kelimelerinin en yüksek frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmacıların büyük ölçüde sayısal işlem becerilerinde güçlük yaşayan bireylere odaklandığını ve diskalkuli olgusunun özellikle ön plana çıktığını göstermektedir. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü kavramı çerçevesinde ele alınan çalışmaların da literatürde hatırı sayılır bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, anahtar kelime analizinden elde edilen veriler, öğrenme güçlüğü bağlamında yapılan lisansüstü çalışmaların eğilimlerini ortaya koymakta ve bu alandaki bilimsel yönelimleri görselleştirilmiş biçimde sunarak alana dair bütüncül bir bakış sağlamaktadır. Bu durum, hem araştırmacıların konu seçimlerindeki önceliklerini yansıtmakta hem de gelecek çalışmalara yol gösterici nitelik taşımaktadır.

SONUÇ

Araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye’de MÖG alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımında özellikle 2020 sonrası dönemde dikkat çekici bir artış yaşandığı görülmüştür. 2024 yılı, en fazla sayıda tezin tamamlandığı yıl olarak öne çıkmakta, bu artışın hem eğitim sistemindeki özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık düzeyinin yükselmesiyle hem de akademik çevrelerde bu konulara yönelik ilginin artmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde yürütülmüş olmakla birlikte, doktora düzeyinde de anlamlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu durum, konunun lisansüstü düzeydeki araştırmacılar için hem giriş hem de derinleşme alanı olarak benimsendiğinin bir göstergesidir.

Tezlerin en fazla yürütüldüğü üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi’nin ön planda olması, belirli kurumların bu alanda uzmanlaşmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tezlerin yürütüldüğü başlıca enstitü olurken, Özel Eğitim Anabilim Dalı, alandaki çalışmalarda baskın bir yer tutmaktadır. Araştırma modeli açısından bakıldığında, nitel yöntemlerin daha çok tercih edildiği; özellikle durum çalışması, eylem araştırması ve öğretim

deneyi gibi desenlerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmacıların özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bireysel özelliklerine, bağlamsal faktörlere ve öğretim süreçlerine odaklandığını göstermektedir. Örneklem grubu olarak en sık ilkököl ve ortaoköl düzeyindeki öğrencilerin tercih edilmesi, MÖG alanına ilişkisinin genellikle temel eğitim kademelerinde ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, bazı çalışmalarda birden fazla paydaş grubunun (öğretmen, veli, uzman) dahil edilmesi, araştırmaların çok yönlü veri elde etme çabasıyla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Veri toplama araçlarında ise formlar ve test/ölçek türündeki araçlar en sık kullanılan materyaller arasında yer almıştır. Anahtar kelime analizi sonuçları, “diskalküli”, “öğrenme güçlüğü” ve “matematik öğrenme güçlüğü” ve “özel öğrenme güçlüğü” kavramlarının literatürde en çok vurgulanan temalar olduğunu göstermektedir. Bu kapsamlı analiz, alanda yapılan çalışmaların eğilimlerini anlamak ve gelecekteki araştırmalara yön vermek adına önemli ipuçları sunmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırma, Türkiye’de MÖG alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının genel eğilimlerini ortaya koyarak, akademik alandaki yönelimlerin ve gelişim alanlarının anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin matematiksel becerilerinin geliştirilmesine yönelik akademik çabanın son yıllarda önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu artış, yalnızca nicel bir büyüme olarak değil, aynı zamanda yöntem bilimsel çeşitlilik ve çok yönlü bakış açılarının benimsenmesi açısından da niteliksel bir gelişime işaret etmektedir. Özellikle nitel araştırma desenlerine dayalı çalışmaların öne çıkması, bireysel farkındalık ve bağlam odaklı analizlerin akademik alanda değer kazandığını göstermektedir.

Ancak araştırma kapsamında dikkat çeken bir diğer husus, tezlerin belli üniversitelerde ve bazı anabilim dallarında yoğunlaşmış olmasıdır. Bu durum, MÖG alanında yapılan bilgi birikiminin henüz tüm yükseköğretim kurumlarına eşit biçimde dağılmadığını ve bazı kurumsal yapılarda bu alandaki araştırma kapasitesinin daha sınırlı olabileceğini göstermektedir. Özellikle Matematik Eğitimi Anabilim Dalı ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi gibi doğrudan ilgili alanlarda daha az sayıda çalışmanın yapılması, disiplinlerarası işbirliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların daha dengeli ve kapsayıcı bir dağılımla planlanması, hem metodolojik hem de kurumsal çeşitliliğin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

Veri toplama araçları ve analiz teknikleri açısından elde edilen bulgular, araştırmacıların çoklu veri kaynaklarını tercih ettiğini ve verileri hem nitel hem de nicel analiz yöntemleriyle işleyerek araştırmalarına derinlik kazandırdıklarını göstermektedir. Bu çok yönlü yaklaşım, özellikle özel öğrenme güçlüğü gibi bireysel farklılıkları merkeze alan konularda daha anlamlı ve geçerli sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, bazı tezlerde araştırma modelinin açıkça belirtilmemiş olması ya da metodolojik raporlamaların yetersiz kalması, lisansüstü düzeyde araştırma niteliğini artırmak amacıyla daha güçlü bir akademik danışmanlık sürecine ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma MÖG alanındaki mevcut araştırmaların kapsamlı bir analizini sunarak, alan yazınındaki eğilimleri, boşlukları ve gelecek araştırmalar için potansiyel yönelimleri belirlemiştir. Elde edilen bulgular, araştırmacılara, öğretim elemanlarına ve politika yapıcılara yol gösterici bir rehber niteliği taşımaktadır. Alandaki gelişimin sürdürülebilirliğini sağlamak için hem akademik hem de uygulamalı araştırmaların daha planlı, disiplinlerarası ve yaygın biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, MÖG alanında yapılacak gelecekteki çalışmalara, eğitim politikalarına ve uygulamalara katkı sunabilecek bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. MÖG, hem özel eğitim hem de matematik eğitimi disiplinlerinin ortak çalışma alanına girmektedir. Bu nedenle, iki alan arasındaki bütünleşik bakış açısını güçlendirecek ortak projeler, tez çalışmaları ve akademik iş birlikleri artırılmalıdır.
2. Mevcut tezler çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencilerine odaklanmıştır. Oysa okul öncesi ve lise düzeylerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin matematiksel gelişim süreçleri de araştırılmaya değerdir. Bu yaş gruplarına yönelik çalışmalar teşvik edilmelidir.
3. Araştırma modelleri arasında nitel yöntemler öne çıkmakla birlikte, genel geçer sonuçlar üretmeye olanak tanıyan deneysel ve nicel çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca karma yöntem tasarımları ile daha kapsamlı ve bütüncül veri analizleri yapılması desteklenmelidir.
4. Bazı tezlerde araştırma modeli ya da yöntemsel detayların açık biçimde sunulmadığı görülmüştür. Bu durum, bilimsel şeffaflık ve tekrar edilebilirlik açısından sorun teşkil etmektedir. Lisansüstü tezlerde metodolojik raporlama standartlarının üniversiteler tarafından net biçimde belirlenmesi ve denetlenmesi önerilmektedir.
5. Sınıf öğretmenlerinin, matematik öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin diskalkuli ve diğer öğrenme güçlükleri konularında yeterlilikleri artırılmalı; lisans ve hizmet içi eğitim programlarında bu alanlara yönelik modüllere daha fazla yer verilmelidir.
6. Tezlerde giderek daha fazla karşılaşılan artırılmış gerçeklik, dijital oyun ve somut materyal kullanımı gibi uygulamalar, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için etkili öğretim stratejileri olarak değerlendirilmiştir. Bu tür uygulamalara yönelik eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.
7. YÖKTEZ gibi ulusal veri tabanlarının kapsamı ve erişilebilirliği sürekli güncellenmeli, araştırmacıların analizlerine açık veri paylaşımı desteklenmelidir. Ayrıca, tezlerin ana bulgularının makaleye dönüştürülerek yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976–82, Rochester, Minn. *Ambulatory Pediatrics*, 5(5), 281–289. <https://doi.org/10.1367/A04-209R.1>

Butterworth, B. (2003). Dyscalculia screener: *Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. NFER-Nelson.

Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455–467). Psychology Press.

Creswell, J. W. (1994). Research design: *Qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic

components. *Psychological Bulletin*, 114(2), 345–362. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.2.345>

Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552. <https://doi.org/10.1037/a0025510>

Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2002). Arithmetic fact mastery in young children: A longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(1), 43–52. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00114-1](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00114-1)

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaufmann, L., & von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 109(45), 767–778. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767>

Kaufmann, L., Vogel, S. E., Starke, M., Kremser, C., & Schocke, M. (2013). Numerical and non-numerical predictors of success in mathematical learning and neuroanatomical correlates. *Developmental Science*, 16(1), 74–86. <https://doi.org/10.1111/desc.12007>

Koontz, K. L., & Berch, D. B. (1996). Identifying simple numerical computational deficits: A diagnostic screening measure. *Learning Disability Quarterly*, 19(2), 95–106.

Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 164–177. <https://doi.org/10.1177/002221947400700309>

Mazzocco, M. M. M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 29–47). Paul H. Brookes Publishing Co.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Morsanyi, K., Devine, A., Nobes, A., & Szűcs, D. (2018). The link between reasoning skills and academic achievement: Evidence from primary school children. *PLOS ONE*, 13(1), e0191003. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191003>

Mutlu, Y. (2016). Diskalkuliye ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52–68.

Nelson, G. M., & Powell, S. R. (2022). Mathematics difficulties in school-age children: Intervention and support strategies. *Exceptionality Education International*, 32(1), 45–62.

Park, Y., Lee, K., & Shin, H. (2024). Teachers' preparedness and perceptions in supporting students with mathematics learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 39(2), 95–110.

Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A. N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., Dehaene, S., & Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, 116(1), 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.03.012>

Sezer, R., & Akın, H. (2011). Diskalkuliye genel bakış: Kavramsal temeller, tanılama ve eğitimsel yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 85–101.

Shalev, R. S., & Gross-Tsur, V. (2021). Developmental dyscalculia: Clinical features and treatment options. *Current Opinion in Psychiatry*, 34(2), 101–107. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000673>

Soares, D., Evans, B., & Patel, N. (2018). Assessing dyscalculia in the classroom: Limitations and recommendations. *Educational Review*, 70(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1423890>

Yoong, L. K., & Ahmad, N. A. (2021). The effects of dyscalculia on students' learning process in mathematics: A systematic review. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 234–242. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n3p234>

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Listesi

No	Yazar	Yıl	Tez Adı
1	Emine Selcen Gündoğdu	2025	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çalışma belleği ve hızlı isimlendirme performanslarının akademik becerileri üzerindeki yordayıcılığı
2	Emine Yalçın	2025	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan matematik problemi çözme becerisinin etkisi
3	Mehtap Çil	2025	Diskalkuli riskli öğrencilerin matematik öğrenme güçlüklerine yaratıcı drama temelli öğretimsel müdahale programı: Uzunluk ölçme tahmin becerileri ve matematik kaygıları
4	Muhammed Yasin Yassıkaya	2025	Erken çocukluk döneminde matematik öğrenme güçlüğü riskini tarama yaklaşımının geliştirilmesi
5	Aslı İzoglu Tok	2024	Öğrenme güçlüğüne yönelik gelişimsel bir değerlendirme aracı: Çocuk, ebeveyn ve öğretmen ölçeği
6	Belgin Topal	2024	İlkokullarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek eğitim veren öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin görüş ve önerileri
7	Beyzanur Yavuz	2024	Türkiye'de 2001-2024 yılları arasında yayımlanan diskalkuli (matematik öğrenme güçlüğü) konusu ile ilgili tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması
8	Cemal Baysal	2024	Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi
9	Ceren Erdem	2024	Matematiksel öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) olan öğrencilerin dört işlem problemi çözme sürecinde zihinden işlem stratejilerini nasıl kullandıklarının incelenmesi
10	Duran Küçükler	2024	Öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarının matematik öğretimindeki akademik başarılarına ve kaygı durumlarına etkisinin incelenmesi
11	Enes Arlı	2024	Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitsel dijital oyun geliştirilmesi süreci
12	Ferhat Kişi	2024	Otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri çözüm önerileri ve çözüm önerilerindeki farklılıklar
13	Gamze Tecim	2024	Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) ile ilgili çalışmaların bibliyometrik ve sistematik olarak derlenmesi

14	Gülnihal Yaşar	2024	Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme süreçlerinin incelenmesi
15	Halil Uysal	2024	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik matematik eğitim paketinin etkililiği
16	İhsan Söylemez	2024	Matematik kaygısı gidermeye yönelik etkinliklerin diskalkuli riskli çocukların matematik performansına, matematik kaygısına ve çalışma belleğine etkisi
17	Melisa Özdemir	2024	Özgül öğrenme güçlüğü tanımlı ve tipik gelişim gösteren 11-14 yaş çocukların görsel uzamsal algı ve matematik tutumlarının incelenmesi
18	Metin Gül	2024	Matematik öğrenme güçlüğü riski olan 2. sınıf öğrencisinin matematik becerilerinin çoklu duyuşal öğrenmeye dayalı etkinliklerle geliştirilmesi
19	Nihal Şen	2024	Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözlü problem çözme becerisinin öğretiminde sanal-yarı somut-soyut öğretim dizisinin etkililiği: Karma yöntemler araştırması
20	Pınar Tansel Günel	2024	Sınıf, matematik ve rehber öğretmenlerinin diskalkuliye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi.
21	Selma Tufan	2024	Geliştirilen Temel Matematik Becerileri Öğretim Programı'nın (TEMABÖP) Diskalkuli riski olan öğrencilerin matematik performansına etkisi: Müdahaleye tepki modeli ikinci aşama uygulaması
22	Semih Uçar	2024	Oyun temelli diskalkuli eğitim programının 48-60 aylık diskalkuli riskli çocukların erken sayı becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi
23	Sibel Uygur Toptaş	2024	Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan (Diskalkuli riskli) öğrencilerin sözel problem çözme performanslarının geliştirilmesi
24	Tuğçe Sünbül Akbaş	2024	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının incelenmesi
25	Uğur Bozkurt	2024	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözmelerinde şema temelli problem çözme stratejisinin etkililiği
26	Yavuz Erdem	2024	Oyun temelli eğitsel müdahale programının geliştirilmesi ve diskalkuli riskli çocukların sayı hissi, çalışma belleği ve dikkati üzerindeki etkisi
27	Zülal Çakmak	2024	Matematik öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem öğrencilerine yönelik hazırlanan erken matematik becerileri destek eğitim paketinin etkililiği
28	Asude Gülfer Şehit	2023	Diskalkuli üzerine bir meta-sentez çalışması
29	Betül Akça	2023	Ortaokul matematik öğretmenlerinin diskalkuliye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi
30	Cansu Bakırcı Saymaz	2023	Matematik öğrenme güçlüğüne sahip ortaokul öğrencilerinin kesir kavramına yönelik oluşturulan varsayımsal öğrenme yol haritaları aracılığıyla öğretmen adaylarının farkındalıklarının belirlenmesi
31	Elife Tuğrul Kalaç	2023	Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin sayı algısına yönelik geliştirilen matematik destek programının etkisi
32	Erkam Can	2023	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan matematik müdahaleleri: Bir meta-sentez çalışması
33	Hülya Saygı	2023	Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların doküman analizi ile incelenmesi
34	Merve Kasım	2023	Teknoloji destekli matematiksel modelleme yönteminin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencisinin akademik başarısına etkisi
35	Muzaffer Ülger	2023	Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanına ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve diskalkuliye ilişkin görüşlerinin incelenmesi
36	Nazlıcan Kılınç	2023	Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması
37	Sueda Nuransoy	2023	Gelişimsel diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki görüşler

	Altınışik		
38	Tuğba Kargın	2023	Çalışma bellek düzeyi düşük diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma işlemlerinde muhakeme stratejisi kullanımının öğretimi
39	Adile Değirmenci Kurt	2022	Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik başarılarına etkisi
40	Melek Yalçın	2022	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi değerlendirme raporları ile öğretmen değerlendirme sonuçları arasındaki uyumun incelenmesi
41	Özge Özlü Ünlü	2022	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözel problem çözme becerilerinin öğretiminde Uyarlanmış Kavramsal Model Temelli Öğretimin etkililiği
42	Sena Gülsüm Şen	2022	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik problemleri çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı stratejinin animasyonla sunumunun etkililiği
43	Sıla Doğmaz	2022	Bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayı hissi, matematiksel üstbilgi farkındalık ve öz yeterlilik algısı üzerindeki etkililiği
44	Tuba Kara	2022	Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi
45	Tunahan Filiz	2022	Matematik öğrenme güçlüğü riski olan öğrenciler için gerçekçi matematik eğitimi ile öğretim tasarımı modeli geliştirme, uygulama ve değerlendirme
46	Derya Kasap Erdal	2021	Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi
47	Hasan Feriştat Taşlıbeyaz	2021	Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması
48	Hasan Hüseyin Yıldırım	2021	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kesirlerin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği

49	Hava Öksüz	2021	5. sınıf matematik öğretmenlerinin kesirlerle işlemler alt öğrenme alanında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ve normal öğrenciler için sınıfta oluşturmayı amaçladıkları sosyomatematiksel normlar
50	Ömer Faruk Sertdemir	2021	Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çarpma işlemi akıcılığı becerisinde işlem ailesi ve oku-yaz-karşılaştır öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.
51	Alperen Avcı	2020	Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi
52	Bilal Baldemir	2020	İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri
53	Nurgöl Gencan	2020	Uyarlanmış Bunu Çöz! Stratejisi'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisi
54	Duygu Işık	2019	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisiyle zenginleştirilmiş içeriklerin kullanımı
55	Emrullah Sevinç	2019	Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki akademik başarı düzeylerinin incelenmesi
56	Enes Alıncak	2019	Çarpım tablosuna yönelik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi: Bir uygulama örneği
57	Neşe Uygun	2019	Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması
58	Rabia Aydın Dalga	2019	Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri

59	Serdal Deniz	2019	Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği
60	Serkan Coştu	2019	Matematik öğrenme güçlüğüne sahip (diskalkulik) bireylerin belirlenmesine yönelik model geliştirme çalışması
61	Ufuk Özkubat	2019	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı olan öğrencilerin matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel stratejiler ile üstbilişsel işlevler arasındaki ilişkilerin incelenmesi
62	Vesile Çetin Kazak	2019	Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması
63	Beyza Koç	2018	Diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması
64	Dilşad Güven Akdeniz	2018	Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin uzunluk kavramına ilişkin öğrenme yol haritaları: Öğretim deneyi
65	Hakan Kaçar	2018	İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi
66	Meltem Karasakal	2018	İlköğretim matematik öğretmenlerinin diskalkuli farkındalığı
67	İsmail Hakkı Ünal	2017	Muhasebe öğretiminde diskalkulinin ve çoklu zekanın öğrenme üzerindeki etkileri
68	Tuğba Bazan	2017	Ortaokul öğrencilerinin dönüşüm geometrisinde yaşadıkları öğrenme güçlükleri
69	Sıla Doğmaz	2016	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram yöntemi kullanımının etkililiği
70	Veli Emre Kurtça	2016	İlköğretim birinci kademedeki matematikte öğrenme güçlüklerinin taranması amacıyla matematik başarı test bataryasının geliştirilmesi
71	Yılmaz Mutlu	2016	Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi
72	İpek Çelikağ	2015	Matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) hastaları ve sağlıklı kontrollerde sayı işleme performansının değerlendirilmesi
73	Yusuf Ölmez	2015	RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi
74	Özlem Altındağ Kumaş	2014	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları

Article Arrival Date
30.05.2025

Article Published Date
20.06.2025

Otizm Alanında Paylaşımlı Okuma Araştırmalarının Haritalandırılması: Bibliyometrik Bir Analiz (1991–2025)

Mapping The Landscape of Shared Reading Research in Autism: A Bibliometric Analysis (1991–2025)

Turan BAŞKONUŞ¹

¹Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-8932-7656>

Özet

Paylaşımlı okuma, erken çocukluk döneminde dil gelişimi, okuryazarlık becerileri ve sosyal etkileşimi destekleyen yaygın bir pedagojik yaklaşımdır. Yapılandırılmış ve etkileşim temelli doğası, özellikle iletişim, ortak dikkat ve sembolik anlama alanlarında güçlük yaşayan otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocuklar için bu yöntemi işlevsel kılmaktadır. Son otuz yılda, paylaşımlı okuma uygulamalarının otizmlı çocuklar üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalar giderek artış göstermiştir. Ancak bu literatürü bütüncül biçimde haritalayan sistematik bir inceleme eksikliği bulunmaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmak amacıyla, 1991–2025 yılları arasında yayımlanmış ve paylaşımlı okuma ile otizme odaklanan 1.273 akademik yayını bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemektedir. Veriler, Scopus ve Web of Science veri tabanlarından elde edilmiş; analizler R programı kullanılarak Bibliometrix paketi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, özellikle 2010 yılı sonrasında literatürde dikkate değer bir artış olduğunu ve alandaki temel katkı sağlayan yazarları, tematik kümeleri ve iş birliği ağlarını ortaya koymaktadır. Aile temelli müdahaleler, dijital okuma araçları ve paylaşımlı okumanın erken müdahale programlarına entegrasyonu öne çıkan araştırma eğilimleri arasındadır. Buna karşın, disiplinlerarası iş birliği ve kültürler arası temsil hâlen sınırlı düzeydedir. Bu çalışma, OSB’li bireylerin gelişimsel ve iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, kanıta dayalı paylaşımlı okuma uygulamalarının gelişimine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Paylaşımlı okuma, etkileşimli kitap okuma, Otizm Spektrum Bozukluğu, bibliyometrik analiz, erken müdahale, dil gelişimi, ortak dikkat, aile destekli okuryazarlık.

Abstract

Shared reading is a widely recognized pedagogical approach that promotes language development, literacy skills, and social interaction in early childhood. Its structured and interactive nature makes it particularly relevant for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), who often experience challenges in communication, joint attention, and symbolic understanding. Over the past three decades, a growing body of research has explored the implementation and outcomes of shared reading practices for autistic children. However, a comprehensive mapping of this literature has been lacking. This study aims to fill that gap through a bibliometric analysis of 1,273 academic publications related to shared reading and autism published between 1991 and 2025. Data were obtained from the Scopus and Web of Science databases and analyzed using the Bibliometrix package in R. The findings reveal a

sharp increase in research output, particularly after 2010, and identify key contributors, collaboration networks, and thematic clusters in the field. Emerging trends include family-mediated interventions, digital reading tools, and the integration of shared reading into early intervention programs. Despite notable progress, the field remains fragmented in terms of interdisciplinary collaboration and cross-cultural representation. The study concludes with recommendations for future research, emphasizing the need for longitudinal designs, culturally responsive practices, and integrative methodologies. By providing a structured overview of the intellectual landscape, this study contributes to the advancement of evidence-based practices that support the developmental and communicative needs of children with ASD through shared reading.

Keywords: Shared reading, interactive book reading, Autism Spectrum Disorder, bibliometric analysis, early intervention, language development, joint attention, parent-mediated literacy.

GİRİŞ

Paylaşımlı okuma (shared book reading), çocuğun yetişkinle birlikte kitap çevresinde kurduğu etkileşimli bir öğrenme sürecini ifade eder. Bu süreç, yetişkinin yalnızca metni seslendirdiği bir etkinlik olmanın ötesine geçerek, çocuğun dikkatini yönlendirme, sorular sorma, yanıtlarını şekillendirme ve sosyal iletişimi destekleme gibi çok katmanlı bir rol üstlenmesini içerir. Justice ve Ezell (2002), paylaşımlı okumanın özellikle kelime dağarcığı, sözdizimi ve anlatı becerileri üzerindeki etkilerine dikkat çekerek, çocuğun erken dil gelişimi açısından taşıdığı önemi vurgulamaktadır. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı bağlamında ele alındığında, bu tür etkileşimler çocuğun "yakınsal gelişim alanı"na hitap eder; bu da öğrenmenin sosyal bağlam içerisinde nasıl yapılandığını gözler önüne serer. Benzer şekilde, Bruner'ın yapı iskelesi (scaffolding) modeli de yetişkinin rehberliğini merkeze alarak, çocuğun karmaşık kavramları kavrayabilmesine olanak tanır. Böylece paylaşımlı okuma, yalnızca bilişsel değil, duygusal ve sosyal gelişimi de destekleyen çok boyutlu bir öğretim stratejisi olarak değer kazanmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında yetersizlikler ile sınırlı ve yinelenen davranış örüntüleriyle tanımlanan nörogelişimsel bir durumdur (APA, 2013). OSB'li çocuklarda dil ve iletişim gelişiminde gecikmeler yaygındır ve bu çocuklar sıklıkla ortak dikkat becerilerinde, jest ve mimik kullanımında ve karşılıklı etkileşim kurmada zorluklar yaşarlar (Tager-Flusberg et al., 2005). Bu tür sınırlılıklar, çocukların sosyal çevreyle kurduğu etkileşimi ve dolayısıyla öğrenme fırsatlarını önemli ölçüde azaltmaktadır. Bu nedenle erken müdahale, OSB'li çocukların gelişimsel ilerlemeleri açısından büyük önem taşır. Paylaşımlı okuma, doğal ve yapılandırılmış bir öğretim biçimi sunarak, hem iletişimi hem de sosyal etkileşimi destekleme potansiyeline sahiptir (Akemoglu & Tomeny, 2021; Boyle et al., 2019). Özellikle diyalojik okumaya dayalı uygulamalar, çocuğun sürece aktif katılımını teşvik ederek hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Güncel araştırmalar, paylaşımlı okumanın OSB tanısı almış çocuklarda dil, iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında kayda değer gelişmeler sağladığını göstermektedir. Sloat ve arkadaşları (2015), ebeveynlerin yürüttüğü paylaşımlı okuma etkinliklerinin otizmlili çocuklarda iletişim başlatma oranlarını anlamlı biçimde artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, görsel desteklerin, tekrar eden anlatım kalıplarının ve sabit rutinlerin kullanıldığı oturumların, bu çocukların dikkatini sürdürme ve etkileşime girme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Fleury & Ford, 2021). Öğretmen ve öğrenci etkileşimi bağlamında yürütülen uygulamalar da sosyal sözel davranışlarda (birlikte bakma, soruya yanıt verme veya yorum yapma gibi) gözle görülür iyileşmeler sağlamaktadır (Zachor et al., 2010). Üstelik bu uygulamalar, pragmatik dil kullanımı, anlatı geliştirme ve empatik yanıt üretme gibi üst düzey dilsel becerilerin kazanımını da desteklemektedir (Ricketts et al., 2013). Böylece paylaşımlı okuma, otizmlili çocuklara

yapılandırılmış, öngörülebilir ve anlamlı bir sosyal bağlam sunarak öğrenme süreçlerine etkin katılımı kolaylaştırmaktadır.

Her ne kadar paylaşımlı okuma ve otizm alanındaki araştırmalar giderek artış gösterse de, mevcut literatürde bazı belirgin sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar genellikle küçük örneklemeler üzerinden yürütülmekte ve müdahalelerin uzun vadeli etkilerine ilişkin yeterli veri sunmamaktadır. Ayrıca, kullanılan stratejilerin çeşitliliği ve bu stratejilerin net biçimde tanımlanamaması, alan yazında bir standardizasyon eksikliğine yol açmaktadır. Bazı çalışmalar yalnızca hikâye kitaplarının okunmasını temel alırken, bazıları dijital kitaplar, video modelleme veya alternatif iletişim araçlarının kullanımını içermektedir. Disiplinlerarası iş birliğinin yetersiz oluşu da önemli bir eksikliktir. Dil ve konuşma terapistleri, özel eğitim uzmanları, psikologlar ve aile danışmanları bu alana katkı sunsalar da, araştırmalar genellikle disiplin içi kalmakta ve metodolojik bütünlükten uzak kalmaktadır (Haebig et al., 2021). Bu durum, mevcut bilgi birikiminin sentezlenmesini ve alana bütüncül bir bakış kazandırılmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda, paylaşımlı okuma ve otizm literatürünün kapsamlı bir haritasının çıkarılması, eğilimlerin, öne çıkan temaların, etkili yazarların, kurumsal iş birliklerinin ve boşlukların sistematik bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bibliyometrik analiz, yalnızca yayın sayısını inceleyen nicel bir yaklaşım değil; aynı zamanda anahtar kelime eşleşmeleri, atıf örüntüleri, yazar iş birlikleri ve tematik kümelenmeler aracılığıyla bilginin yapısal örgütlenmesini de görselleştiren güçlü bir analiz yöntemidir (Aria & Cuccurullo, 2017).

Bu çalışma, 1991–2025 yılları arasında yayımlanmış otizmli bireylerle paylaşımlı okuma alanındaki akademik yayınları *bibliyometrik yöntemler* ile analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel amacı, literatürde öne çıkan tematik eğilimleri, üretken yazarları, etkili kurumları, uluslararası iş birliklerini ve bilgi yapısını belirleyerek alanın sistematik bir haritasını çıkarmaktır. Bu sayede, araştırmacılara ve uygulayıcılara alandaki bilgi birikiminin bütüncül bir görünümü sunulmakta ve gelecekteki çalışmalara yön verecek tematik öncelikler ortaya konmaktadır. Ayrıca, bu çalışma disiplinlerarası katkıyı güçlendirmeyi ve farklı yaklaşımlar arasında köprü kurmayı da hedeflemektedir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. 1991–2025 yılları arasında otizm ve paylaşımlı okuma temalı akademik yayınlarda nasıl bir artış ve değişim gözlemlenmektedir?
2. Bu alanda en çok katkı sunan yazarlar, dergiler, kurumlar ve ülkeler hangileridir?
3. Zaman içerisinde hangi tematik başlıklar ön plana çıkmıştır ve temalar arasında nasıl bir evrim gözlemlenmektedir?
4. Yazarlar ve kurumlar arasındaki iş birliği ağları nasıl şekillenmektedir?
5. Bibliyometrik veriler, bu alandaki bilgi boşlukları ve gelecekteki araştırma yönelimleri hakkında ne gibi ipuçları sunmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, verilerin toplanması, PRISMA akış diyagramı, bibliyometrik analiz süreci ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Verilerin bibliyometrik analizi yapılırken R programlama dilinde yazılan Bibliometrix (Aria ve Cuccurullo, 2017) paketi kullanılmıştır. Bu paketin içerisinde bulunan Biblioshiny uygulaması kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir ve bu analizin yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bibliyometrik analiz teknikleri genel olarak iki ana kategoriye ayrılabilir: performans analizi ve bilim haritalama. Performans analizi öncelikle araştırma unsurlarının katkılarını değerlendirmeye odaklanırken, bilim haritalama bu araştırma unsurları arasındaki ilişkileri keşfetmeye çalışır (Van Eck & Waltman, 2010). Donthu ve diğerleri (2021) tarafından özetlendiği gibi, bibliyometrik bir analiz yürütmenin metodolojik adımları şunları içerir:

- (1) Bibliyometrik çalışmanın amaçlarını ve kapsamını tanımlayın;
- (2) Uygun bibliyometrik analiz tekniklerini seçin;
- (3) Bibliyometrik analiz için gerekli verileri toplayın;
- (4) Bibliyometrik analizi yürütün ve elde edilen sonuçları sunun.

R programlama dili, özellikle bu amaçlar için oluşturulmuş, esnek ve sağlam bir sözdizimi (Hackenberger, 2020) sunan istatistiksel ve veri analizi programlama dilidir (Kruschke, 2015; Nagaraja, 2014; Tjostheim vd., 2022). R, dilin işlevlerini genişleten çok çeşitli paketlere sahiptir. Bu paketler, klasik istatistikten makine öğrenimine ve veri görselleştirmeye kadar çeşitli alanları kapsar (Tjostheim vd., 2022). R Studio (Hair vd., 2021), R diline adanmış bir entegre geliştirme ortamıdır (IDE). Sözdizimi vurgulama, proje yönetimi ve R Markdown raporlarının oluşturulması gibi gelişmiş özelliklerle kullanıcı dostu bir grafiksel arayüz sağlar. Beorner vd. (2003), tipik bilim haritalama iş akışını ana hatlarıyla açıklamıştır. Cobo vd. (2011), benzer bir iş akışını izleyen bilim haritalama yazılım araçlarının bir karşılaştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu standart iş akışı beş aşamadan oluşur (Aria ve Cuccurullo, 2017; Zupic ve Cater, 2015):

- (1) Çalışmanın tasarlanması;
- (2) Veri toplanması;
- (3) Verinin analiz edilmesi;
- (4) Verinin görselleştirilmesi ve
- (5) Sonuçların yorumlanması

Literatür Taraması

Veri çıkarma süreci, *Scopus* ve *Web of Science* (WoS) veri tabanları kullanılarak çok aşamalı bir biçimde gerçekleştirilmiştir. "Paylaşımlı kitap okuma" ve "etkileşimli kitap okuma" kapsamındaki ilgili çalışmaları belirlemek amacıyla makalelerin başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri sistematik olarak analiz edilmiştir. Bu analizde, özellikle "etkileşimli kitap okuma" ve "paylaşımlı kitap okuma" konularını yansıtan özgül anahtar kelimelerden yararlanılmış ve bu kavramların alan yazındaki temel teorik çerçevelerle nasıl ilişkilendirildiği dikkate alınmıştır.

Kullanılan anahtar kelimeler, etkileşim davranışlarını içeren teorik yaklaşımlar, yöntemsel tercihler ve uygulama bağlamları ile ilişkili olacak biçimde seçilmiştir. Böylece literatürdeki bütüncül eğilimlerin anlaşılmasına olanak sağlayacak kapsamlı bir analiz hedeflenmiştir.

Literatür taramasında kullanılan örnek arama terimleri şu şekildedir: "*shared reading in autism*", "*dialogic reading in autism*", "*shared book reading*."

Arama stratejileri:

- **Web of Science için:** Topic=("arama terimleri") AND Document Types=(Article) AND Languages=(English) NOT Document Types=(Book Chapters OR Proceeding Paper)

- **Scopus için:** TITLE-ABS-KEY("arama terimleri") AND LIMIT-TO(DOCTYPE, "ar")

Taramalarda 1991–2025 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar dikkate alınmıştır. Seçilen çalışmalar, önceden belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu ölçütler, çalışmanın amacı doğrultusunda literatürün geçerliliğini ve alana katkı potansiyelini artıracak şekilde özenle yapılandırılmıştır.

Literatür Seçimi

WoS veri tabanından 847, Scopus veri tabanından 696 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden 127’si her iki veri tabanında da yer almaktadır. Bu nedenle çakışma yaşanan bu makalelerin tekrarları veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre araştırmanın veri seti 1273 makaleden oluşmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın veri seti PRISMA (Moher vd., 2009) akış şeması kriterleri dikkate alınarak toplanmıştır. Sonuç olarak 1273 çalışma incelemeye dahil edilmiştir. Akış şeması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. PRISMA Akış Diyagramına Göre Verilerin Seçim Kriterleri

	Web of Science	Scopus
Identification	Web of Science (WoS) veri tabanından anahtar kavramlarla taranan araştırma sayısı N=847	Scopus veri tabanından anahtar kavramlarla taranan araştırma sayısı N=696
Screening	WoS’taki makale türünde olan araştırma sayısı N=777	Scopus’taki makale türünde olan araştırma sayısı N=623
Eligibility	WoS’ta taranan indekslerden elde edilen araştırma sayısı (SSCI, SCI-E, A&HCI, ESCI) N=717	Scopus’ta makalelerden veri temizliği sonucu elde edilen araştırma sayısı N=556
Excluded	İki veri tabanının birleştirilmesi sonucu tekrar gösteren yayın sayısı N=127	
Excluded	Dahil etme kriterlerini karşılamayan makale sayısı N=143	
Included	Bibliometri gerçekleştirilen araştırma sayısı N=1273	

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, bibliyometrik analiz süreci *R Studio* yazılım ortamında, *bibliometrix* paketi ve bu pakete ait etkileşimli kullanıcı arayüzü olan *biblioshiny()* fonksiyonu kullanılarak yürütülmüştür. Söz konusu analiz aracı ile , *Scopus* ve *Web of Science* akademik veri tabanlarından elde edilen bibliyografik veriler sistematik olarak işlenmiş ve analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırma, Web of Science ve Scopus veritabanlarından “OSB olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma” anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilen bilimsel yayınların kapsamlı bir değerlendirmesini içermektedir. Toplanan veri, makale başlıkları, yazar detayları, atıf sayıları, yayın tarihleri ve özetler gibi çeşitli parametreleri içermektedir. Bu çalışmada "paylaşımlı okuma üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi yoluyla alanın akademik gelişimini, zamansal eğilimlerini ve etkili çalışmalarını belirlemek; böylece araştırmacılar ve eğitimciler için gelecekteki araştırma yönelimlerini şekillendirecek önemli çıkarımlarda bulunmak." genel amacına yönelik çeşitli analizler yer almaktadır. Veri analizi aşamasında, bu toplanan bilgiler çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. İlk olarak, analiz edilen makalelere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.Genel bilgiler

Description	Results
Main Information About Data	
Timespan	1991:2025
Sources (Journals, Books, Etc)	626
Documents	1273
Annual Growth Rate %	14,15
Document Average Age	6,36
Average Citations Per Doc	12,56
References	0
Document Contents	
Keywords Plus (Id)	981
Author's Keywords (De)	1076
Authors	
Authors	3220
Authors Of Single-Authored Docs	208

Authors Collaboration

Single-Authored Docs	232
Co-Authors Per Doc	3,45
International Co-Authorships %	0

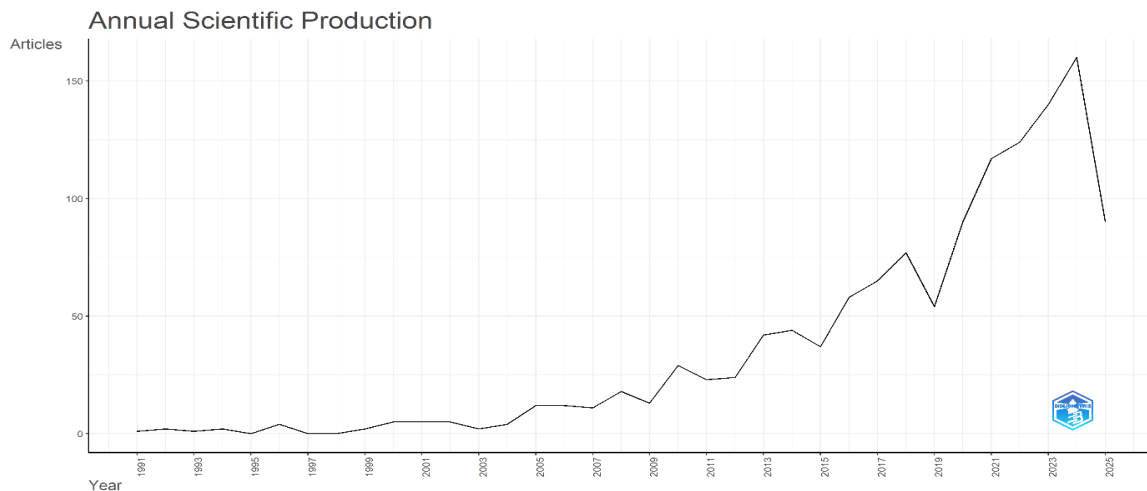
Document Types

Article	276
Book	141
Book Chapter	25
Conference Paper	10
Note	1
Review	44
Toplam	776

Bu bibliyometrik analiz, 1991–2025 yılları arasındaki zaman dilimini kapsamaktadır ve 626 farklı kaynaktan (dergiler, kitaplar vb.) elde edilen toplam 1.273 belgeyi içermektedir. Bilimsel üretimin yıllık büyüme oranı %14,15 olarak tespit edilmiştir. Belgelerin ortalama yaşı 6,36 yıl olup, belge başına ortalama atıf sayısı 12,56’dır.

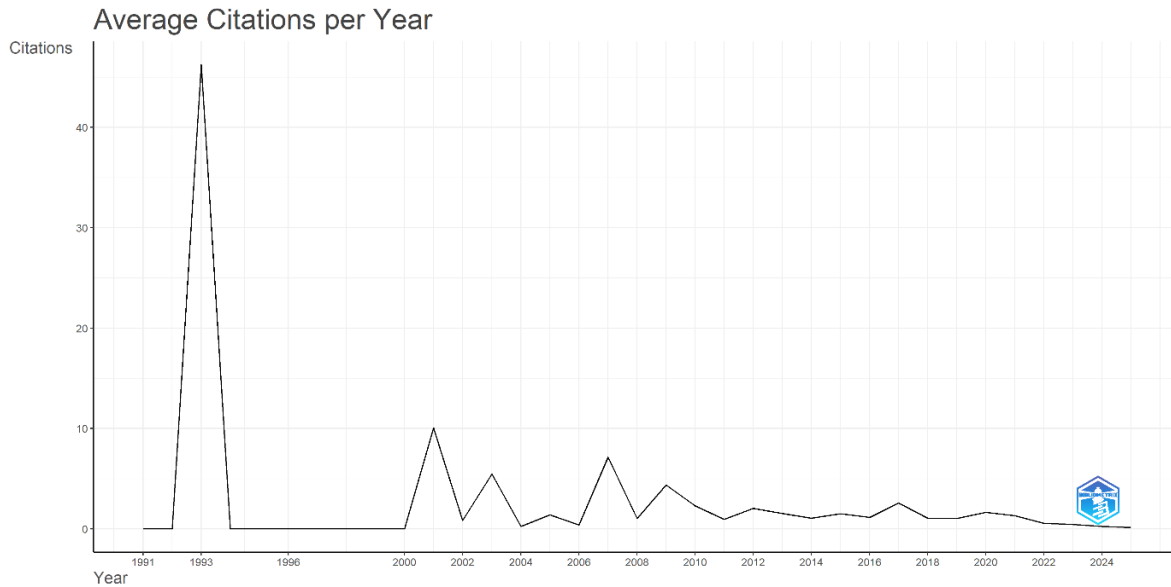
İçerik açısından değerlendirildiğinde, veri setinde 981 Keywords Plus ve 1.076 yazar anahtar kelimesi (Author’s Keywords) yer almaktadır. Yazarlık analizine göre, 3.220 yazar katkı sağlamış; bunların 208’i tek yazarlı çalışmalardır. Tek yazarlı toplam belge sayısı 232 olup, belge başına ortalama yazar sayısı 3,45’tir. Uluslararası ortak yazarlık oranı ise %0’dır. Belge türlerine göre dağılımda ise en yüksek sayıya sahip tür makalelerdir ($n = 276$). Bunu kitaplar ($n = 141$), kitap bölümleri ($n = 25$), konferans bildirileri ($n = 10$), not ($n = 1$) ve derleme makaleleri ($n = 44$) takip etmektedir. Sınıflandırılan toplam belge sayısı 776’dır.

Bilimsel üretimin anlaşılması için yıllara göre belgeler, yazarlar ve iş birliklerine ilişkin temel bilgiler verilmiştir. Şekil 1, yıllara göre yayınlanan makale sayılarını göstermektedir.



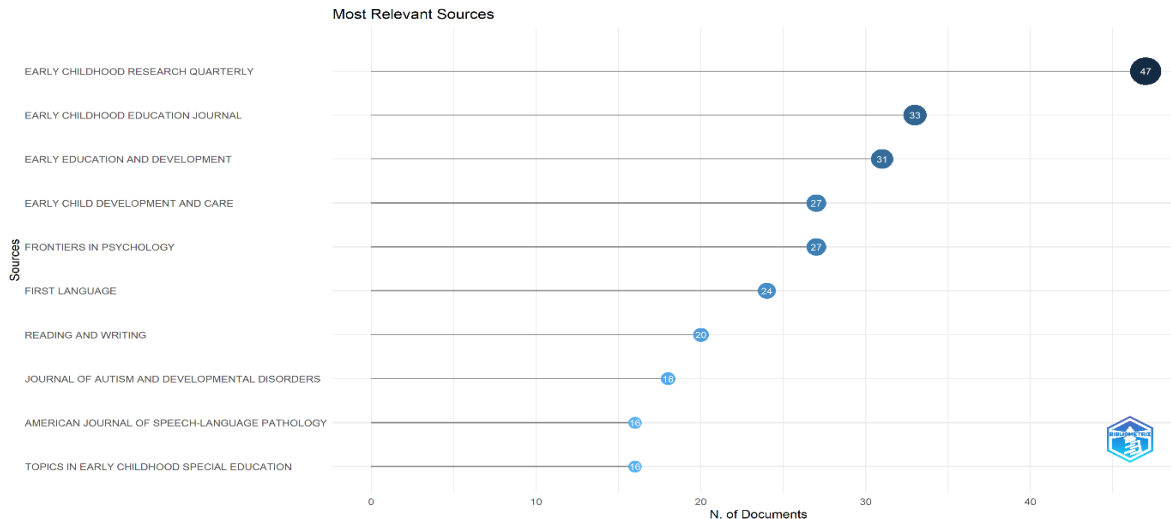
Şekil 1. Yıllara göre yayınlanan makale sayısı (1991-2025)

Şekil 1, görüldüğü üzere, bilimsel üretim 1991 yılından 2010'lara kadar oldukça düşük seviyelerde seyretmiş; yılda genellikle 0–10 makale aralığında kalmıştır. 2010 yılından itibaren belirgin bir artış göze çarpmaktadır. Bu artış özellikle 2015 sonrası hız kazanmış ve 2023 yılında en yüksek seviyeye ulaşarak 150'nin üzerinde makale yayımlanmıştır. 2020'den itibaren üretimdeki bu hızlı artış, muhtemelen alana yönelik akademik ilginin ve çalışmalara ayrılan kaynakların arttığını göstermektedir. Ancak 2024'te hafif bir düşüş, 2025 yılında ise dikkat çekici bir azalma meydana gelmiştir.

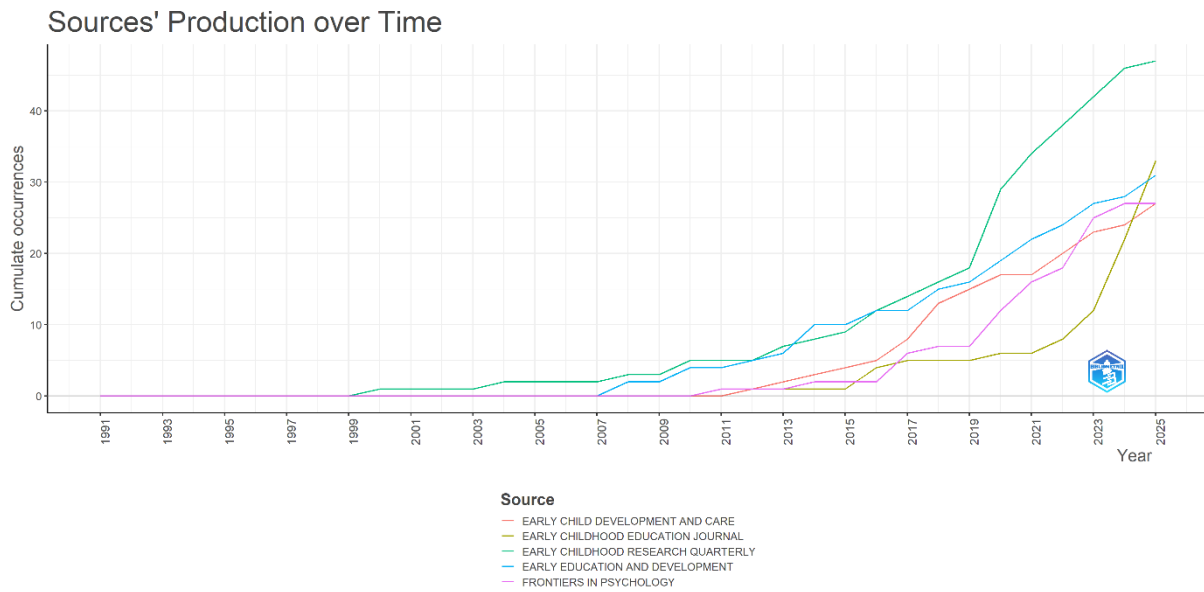


Şekil 2. Yıllara göre ortalama atıf sayısı

Şekil 2'de 1991–2025 yıllarını kapsayan grafikte, ortalama atıf sayısının zamanla büyük dalgalanmalar gösterdiği görülmektedir. Özellikle 1993 yılında çarpıcı bir zirve vardır; Ortalama atıf sayısı 45'in üzerine çıkmıştır. Bu durum, o yıl yayımlanan az sayıda fakat oldukça etkili (yüksek atıf alan) bir çalışmanın varlığına işaret etmektedir. 1993 sonrası dönemlerde ortalama atıf sayıları düşük seviyelerde seyretmiştir. 2000'li yılların başında birkaç küçük sıçrama gözlemlense de, genel eğilim durağan ve düşük atıf ortalamalarına işaret etmektedir. Özellikle 2010 sonrası, her yıl giderek artan yayın sayısına rağmen atıf ortalamasının düşük kalması, yayın hacminin artmasına rağmen atıf etkisinin aynı oranda yükselmediğini göstermektedir.



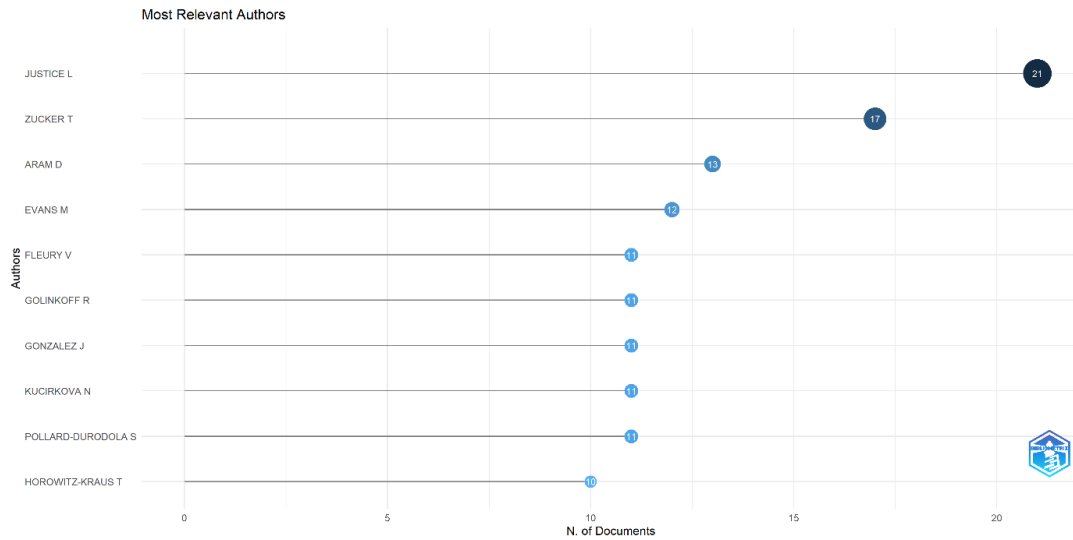
sonucunda, "Early Childhood Research," "Early Childhood Education Journal," "Early Education and Development" gibi kaynakların, araştırma alanında öne çıkan yüksek verimli dergiler olduğu belirlenmiştir. Bu dergiler, hem üretim hacmi hem de içerik odaklılıkları açısından bibliyometrik çekirdek içinde konumlanmaktadır. Söz konusu dergilerin alana katkısının yüksek olması, hem akademik yayın stratejilerinin yönlendirilmesinde hem de alan yazına katkı sağlayan yayınların izlenmesinde önemli ipuçları sunmaktadır. Buna karşın, grafiğin sağ tarafında yer alan çok sayıdaki derginin, her biri yalnızca az sayıda yayına ev sahipliği yaptığı görülmektedir. Bu durum, Bradford Yasası'nın öngördüğü şekilde, bilgi üretiminin büyük bölümünün az sayıda dergi etrafında kümелendiğini ve kalan kısmın daha geniş bir yayın yelpazesine yayıldığını doğrulamaktadır.



Şekil 5. Zaman İçinde Kaynakların Üretimi

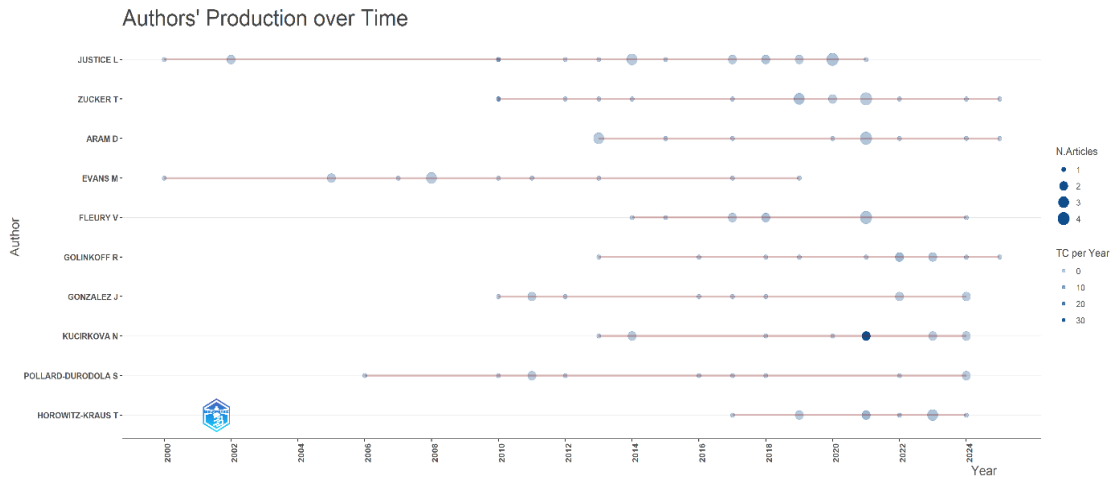
Şekil 5, belirli akademik dergilerin yıllara göre üretim hacmini, yani "Sources' Production Over Time" (Zaman İçinde Kaynakların Üretimi) trendini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında analiz edilen grafik, belirli akademik dergilerin yıllara göre kümülatif yayın üretimini göstermektedir. Grafik, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanındaki başlıca akademik dergilerin, 1991–2025 yılları arasındaki bilimsel katkı düzeylerini ortaya koymaktadır. Söz konusu görselleştirme, kaynakların yıllar içindeki yayın eğilimlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirme olanağı sunmakta ve alandaki yayın dinamiklerinin zaman içindeki değişimini yansıtmaktadır. Verilere göre, 2010 yılı sonrasında tüm dergilerde anlamlı bir üretim artışı gözlenmektedir. Bu artış, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanındaki bilimsel ilginin küresel ölçekte yoğunlaştığına işaret etmektedir. Özellikle *Early Childhood Research Quarterly* dergisi, 2015 yılından itibaren belirgin bir ivme kazanmış ve analiz dönemi sonunda en fazla yayına sahip kaynak olarak öne çıkmıştır. Bu durum, söz konusu derginin bibliyometrik açıdan çekirdek kaynaklardan biri haline geldiğini göstermektedir. Diğer yandan, *Early Childhood Education Journal* ve *Early Child Development and Care* gibi dergiler istikrarlı ve düzenli bir yayın artışı sergileyerek uzun dönemli akademik katkılarını sürdürmüşlerdir. Bu durum, söz konusu dergilerin alandaki sürekliliği ve güvenilirliği açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. *Early Education and Development* dergisi ise özellikle 2017 yılı sonrasında yayın sayısında gözle görülür bir artış yaşamış ve son yıllarda dikkat çekici bir yükseliş göstermiştir. Disiplinlerarası bir yayın politikası izleyen *Frontiers in Psychology* dergisinin ise 2015 yılından itibaren erken çocukluk temalı yayınlara yer verdiği ve kısa sürede önemli bir

yayın hacmine ulaştığı görülmektedir. Bu durum, erken çocukluk araştırmalarında psikoloji temelli kuramsal ve yöntemsel yaklaşımların giderek daha fazla benimsenmeye başladığını göstermektedir.



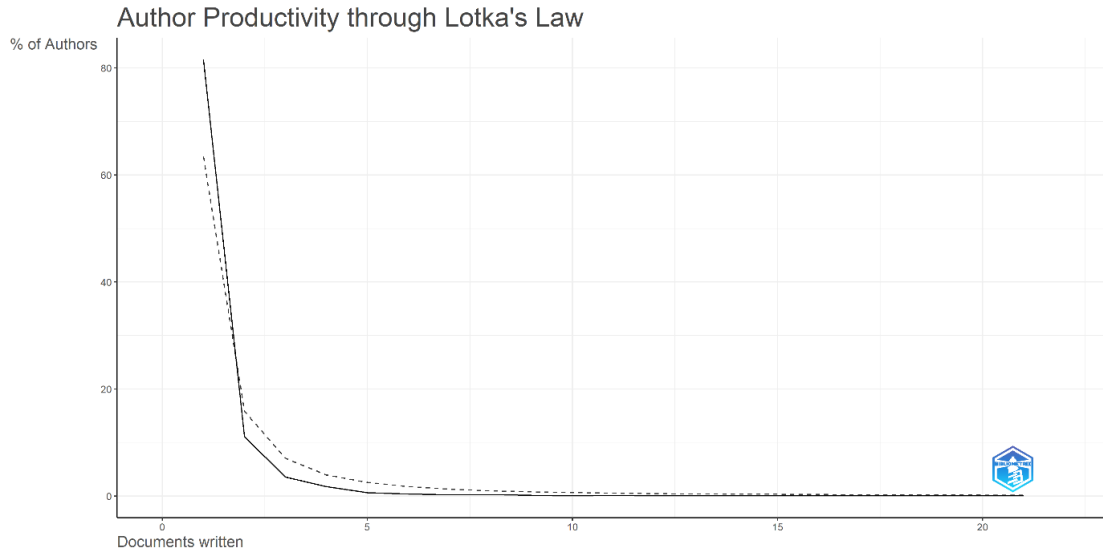
Şekil 6. En İlgili Yazarlar

Bibliyometrik analiz kapsamında oluşturulan bu grafik, çalışma alanında en fazla sayıda yayına sahip olan yazarları tanımlamaktadır. Yatay ekseninde yazarların ürettiği belge (makale) sayısı, dikey ekseninde ise yazar isimleri yer almaktadır. Grafik, yayın üretkenliğine dayalı olarak yazarların bilimsel katkı düzeyini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Veriler, *Justice L.* adlı yazarın toplam 21 yayın ile analiz kapsamındaki en üretken araştırmacı olduğunu ortaya koymaktadır. Justice'ın çalışmaları, alandaki bilimsel literatüre yön veren ve önemli ölçüde atıf alan yayınlar arasında yer almakta olup, bu durum yazarın akademik etkisini ve konuyla ilgili uzmanlaşma düzeyini göstermektedir. İkinci sırada yer alan *Zucker T.*, 17 yayın ile dikkat çekici bir üretkenlik sergilemiş, onu *Aram D.* (13 yayın) ve *Evans M.* (12 yayın) izlemiştir. Bu dört yazarın, yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda tematik yoğunluk bakımından da erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanında belirleyici oldukları söylenebilir. Yayın sayısı açısından benzer değerlere sahip olan *Fleury V.*, *Golinkoff R.*, *Gonzalez J.*, *Kucirkova N.*, *Pollard-Durodola S.* ve *Horowitz-Kraus T.* gibi yazarlar da alan literatürüne anlamlı katkılar sunan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Bu üretkenlik dağılımı, erken çocukluk eğitimi alanında uzmanlaşmış belli başlı yazarların, literatürün şekillenmesinde merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir. Ayrıca, bu yazarların işbirlikleri, metodolojik yaklaşımları ve tematik odakları, gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermesi açısından dikkatle izlenmesi gereken bilimsel profiller olarak değerlendirilebilir.



Şekil 7. Yazarların Zaman İçindeki Üretimi

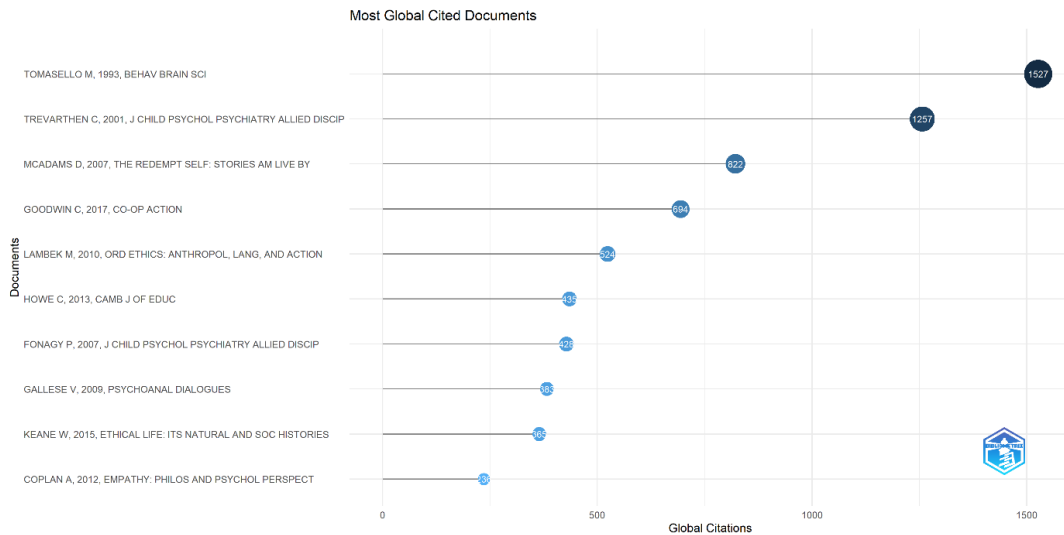
Şekil 7, erken çocukluk eğitimi alanında en çok katkı sunan yazarların yıllara göre yayın üretimlerini ve bu yayınların toplam yıllık atıf (Total Citations per Year) etkisini göstermektedir. Her bir yazar, yatay bir zaman çizelgesi boyunca değerlendirilmiş; her yıl yayımlanan makaleler dairesel noktalarla gösterilmiştir. Noktaların büyüklüğü yayımlanan makale sayısını, renk tonunun koyuluğu ise o yıl içinde alınan toplam atıf sayısını temsil etmektedir. Bu yönüyle grafik, hem nicel hem nitel açıdan güçlü bir üretim analizi sunmaktadır. Grafikte öne çıkan ilk isim *Justice L.* olup, 2002 yılından itibaren düzenli şekilde yayın yapmış ve özellikle 2015 sonrası dönemde hem yoğun hem de yüksek etki düzeyine sahip çalışmalar üretmiştir. *Zucker T.* de benzer şekilde, 2000'li yılların başından itibaren sürekli yayın üretmiş ve özellikle 2016 sonrası dikkat çekici atıf etkisine ulaşmıştır. Bu iki yazar, uzun süreli üretkenlikleri ve bilimsel etkileri ile alanda lider konumdadır. *Aram D.* ve *Evans M.*, erken dönemlerden itibaren yayın yapmaya başlamış; özellikle 2015–2022 döneminde hem üretim hacmini hem de etki düzeyini artırmıştır. *Evans M.*, 2020 yılında yüksek hacimli ve etkili yayınları ile ön plana çıkmıştır. Buna karşılık, *Kucirkova N.*, daha yakın zamanda yayın hayatına katılmış olmasına rağmen 2020 yılında yayımladığı çalışmayla yüksek atıf alarak, alandaki bilimsel etki gücünü kısa sürede göstermiştir. *Fleury V.*, *Golinkoff R.*, *Gonzalez J.*, *Pollard-Durodola S.* ve *Horowitz-Kraus T.* gibi diğer yazarlar ise 2010 sonrası dönemde yayın yapmaya başlamış, az sayıda ancak etkili yayınlarla literatüre katkı sunmuştur. Bu yazarların üretim eğrileri, yıllık bazda daha seyrek olmakla birlikte, belirli yıllarda yüksek atıf yoğunluğu ile dikkat çekmektedir. Genel olarak, görselde sunulan yazarlar iki ana grupta değerlendirilebilir: Süreklilik gösteren ve toplam yayın sayısı yüksek olan yazarlar ve sınırlı sayıda fakat yüksek etki düzeyine sahip yayınlar üreten yazarlar. Bu durum, erken çocukluk eğitimi alanında hem istikrarlı üretimin hem de stratejik yayın zamanlamasının bilimsel görünürlük ve etki açısından belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 8. Lotka Yasası ile Yazar Üretkenliği

Şekil 8’de görüldüğü üzere, yazarların büyük çoğunluğu yalnızca 1 veya 2 yayın üretmiştir. Bu durum, y ekseninin sol tarafında %80’e yaklaşan bir yazar oranının 1 makale ile temsil edilmesiyle ortaya konmaktadır. Yayın sayısı arttıkça (3, 5, 10 ve üzeri), o sayıda yayın yapan yazarların oranı hızla düşmekte, bu da grafikteki eğrinin keskin şekilde aşağıya doğru inmesiyle betimlenmektedir. Lotka’nın teorik eğrisi (kesikli çizgi) ile gerçek veri (düz çizgi) büyük ölçüde uyumludur. Bu, erken çocukluk eğitimi alanındaki bilimsel üretimin de Lotka Yasası’nın öngördüğü tipik dağılım biçimine uygun olduğunu göstermektedir. Yani, alandaki yayınların büyük bölümü az sayıda üretken yazar tarafından yapılmakta, geri kalan geniş bir yazar grubu ise yalnızca bir veya birkaç yayınlara katkı sunmaktadır. Bu analiz, araştırma alanında belirli bir bilimsel yoğunlaşmanın söz konusu olduğunu göstermektedir. Çok sayıda yazar alana kısa süreli ya da sınırlı katkı sunarken, az sayıda yazarın sürekli üretimle literatürü şekillendirdiği anlaşılmaktadır.

470



Şekil 9. En Çok Küresel Atıf Alan Belgeler

Bibliyometrik analiz kapsamında incelenen bu grafik, araştırma alanına en yüksek etkiyi yapan yayınları göstermektedir. Grafik, çalışmalara dünya genelinde yapılan toplam atıf sayısına göre sıralama yaparak, bilimsel üretkenliğin yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel etkisini de

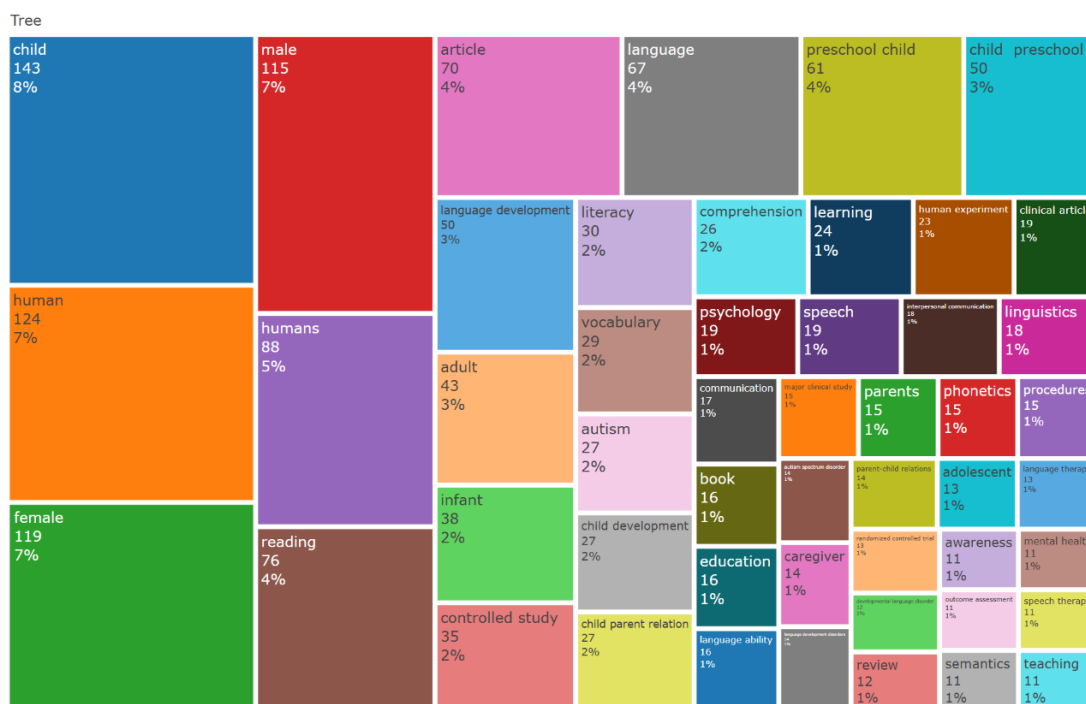
ortaya koymaktadır. Yatay ekseninde belgelerin aldığı küresel atıf sayısı, dikey ekseninde ise ilgili çalışmanın yazar(lar)ı, yılı ve yayınlandığı dergi bilgisi yer almaktadır. Verilere göre, *Tomasello (1993, Behavioral and Brain Sciences)* çalışması 1527 atıf ile en fazla küresel atıf alan belge olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, özellikle çocukların sosyal bilişsel gelişimi, ortak dikkat, sembolik iletişim ve dil gelişimi alanlarında kuramsal bir çerçeve sunması nedeniyle alan yazında referans niteliği taşımaktadır. İkinci sırada yer alan *Trevarthen (2001, Journal of Child Psychology and Psychiatry)* çalışması ise 1257 atıf ile, erken sosyal etkileşim, duygulanımsal iletişim ve psikodinamik yaklaşımları odağına alarak alandaki etkisini sürdürmektedir. Üçüncü sırada bulunan McAdams'ın (2007) "The Redemptive Self" başlıklı eseri, bireysel anlatılar ve kimlik gelişimi kuramı açısından yüksek bir kuramsal katkı sunmuş, 827 atıf alarak özellikle gelişimsel psikoloji ve eğitim alanında önemli bir etki yaratmıştır. Goodwin (2017) tarafından yayımlanan çalışma ise 694 atıf ile etkileşim temelli eylem analizi bağlamında disiplinlerarası etki gücüne sahiptir. Diğer yandan, Lambek (2010), Howe (2013) ve Fonagy (2007) gibi araştırmacıların çalışmaları 300–500 atıf aralığında yer almakta ve alanın kuramsal derinliğini şekillendiren önemli katkılar olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Fonagy'nin psikanalitik bağlamda zihinselleştirme kuramı, pedagojik etkileşimlerin nöropsikolojik temellerine yönelik tartışmalarda sıklıkla referans alınmaktadır. Daha alt sıralarda yer alan ancak belirgin bilimsel etki gösteren Gallese (2009) ve Coplan (2012) gibi yazarlar ise empati, zihin kuramı ve nörobilimsel temelli yaklaşımlar çerçevesinde yüksek düzeyde atıf alarak alandaki çok disiplinli bakış açılarını desteklemektedir. Bu bulgular, erken çocukluk eğitimi, gelişimsel psikoloji ve sosyal etkileşim konularında yayımlanan ve yüksek atıf alan çalışmaların, yalnızca konjonktürel olarak değil, yapısal ve kuramsal olarak da alanı şekillendirdiğini göstermektedir. Söz konusu belgeler, araştırma tasarımlarında kuramsal çerçeve oluştururken dikkate alınması gereken temel kaynaklardır. Ayrıca, bu yayınların sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarına yüksek katkı sağladığı da söylenebilir.



Şekil 10. Kelime bulutu

Bu kelime bulutu, incelenen yayınlarda en sık tekrar eden anahtar kavramları görsel olarak sunmakta ve alanın tematik yoğunluklarını yansıtmaktadır. Kelimelerin büyüklüğü, ilgili terimin ne kadar sıklıkla geçtiğini göstermekte; dolayısıyla araştırma konularının hangi odaklarda yoğunlaştığını betimleyici bir işlev görmektedir. Kelime bulutunda öne çıkan terimler arasında “*child*”, “*human*”, “*male*”, “*female*”, “*language*”, “*reading*” ve “*preschool*” gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Bu terimlerin büyüklüğü, çalışmalarda bu kavramlara ilişkin vurgunun oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma alanının merkezinde *çocuk gelişimi*, *dil edinimi*, *cinsiyet farklılıkları* ve *okuma becerileri* gibi temaların yer aldığı anlaşılmaktadır. Özellikle “*language development*”, “*vocabulary*”, “*comprehension*” gibi kavramların sıklıkla kullanılması, erken çocukluk döneminde dil ve

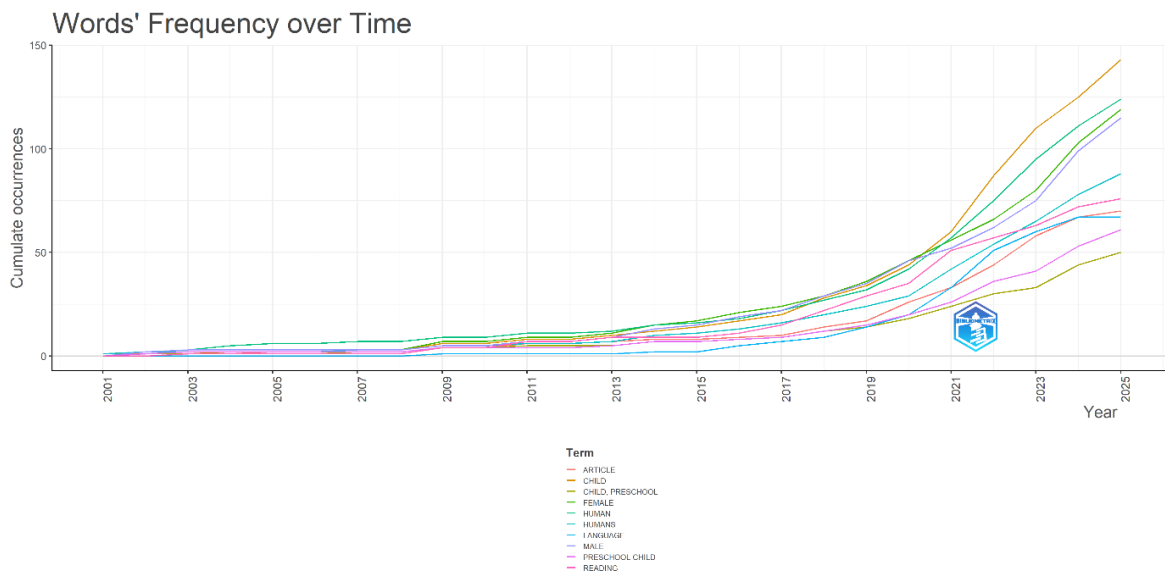
iletişim becerilerinin değerlendirilmesinin çalışmalarda temel bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*controlled study*”, “*experiment*”, “*clinical article*” gibi metodolojik ifadelerin bulunması, alandaki çalışmaların ampirik temelli ve deneysel niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Cinsiyet temsiline ilişkin “*male*” ve “*female*” terimlerinin belirgin biçimde yer alması, araştırmalarda cinsiyete dayalı karşılaştırmalı analizlerin sıkça yapıldığını göstermekte, bu durum cinsiyetin çocuk gelişiminde bir değişken olarak dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca “*parent-child relation*”, “*child parent relation*” ve “*interpersonal communication*” gibi ifadeler, çocukların sosyal etkileşim ortamlarının da araştırmalarda önemli bir tema olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen-çocuk, ebeveyn-çocuk ve akran etkileşimlerinin gelişimsel çıktılar üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmalara olan akademik ilgiyi desteklemektedir. Bu kelime bulutu, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi literatüründe *dil gelişimi*, *okuryazarlık*, *cinsiyet farkları*, *ebeveyn ilişkileri* ve *deneysel araştırma yöntemleri* gibi konuların öne çıktığını göstermektedir.



Şekil 11. Anahtar Kavramların Hiyerarsik Dağılımı

Bu çalışma kapsamında oluşturulan TreeMap (ağaç haritası) görselleştirmesi, incelenen akademik belgelerde en sık karşılaşılan anahtar kavramları görsel bir bütünlük içinde sunmaktadır. Her bir dikdörtgen, bir anahtar terimi temsil etmekte olup, bu terimin kapladığı alan ve rengi, literatürdeki göreceli ağırlığını ve tekrar sıklığını göstermektedir. Bu yönüyle TreeMap, alan yazınındaki tematik kümelenmeleri ve odaklanılan konu başlıklarını ortaya koymak için etkili bir bibliyometrik araç olarak değerlendirilmektedir. Verilere göre, en sık geçen terim “*child*” (143 kez, %8) olarak belirlenmiş ve çalışmalarda erken çocukluk döneminin merkezî bir konumda yer aldığı görülmüştür. Bu ana temayı takiben “*human*” (124 kez, %7), “*female*” (119 kez, %7) ve “*male*” (115 kez, %7) gibi terimler, çalışmaların insan katılımcılara ve özellikle cinsiyete dayalı karşılaştırmalara odaklandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*reading*” (76), “*article*” (70), “*language*” (67) ve “*preschool child*” (61) gibi kavramlar, erken çocuklukta okuryazarlık ve dil gelişiminin, araştırmaların yoğunlaştığı temel alanlar olduğunu göstermektedir. “*Language development*” (50) ve “*literacy*” (30) gibi kavramlar ise bu bulguları destekleyici nitelikte olup, çocuklarda dilsel ve bilişsel gelişim

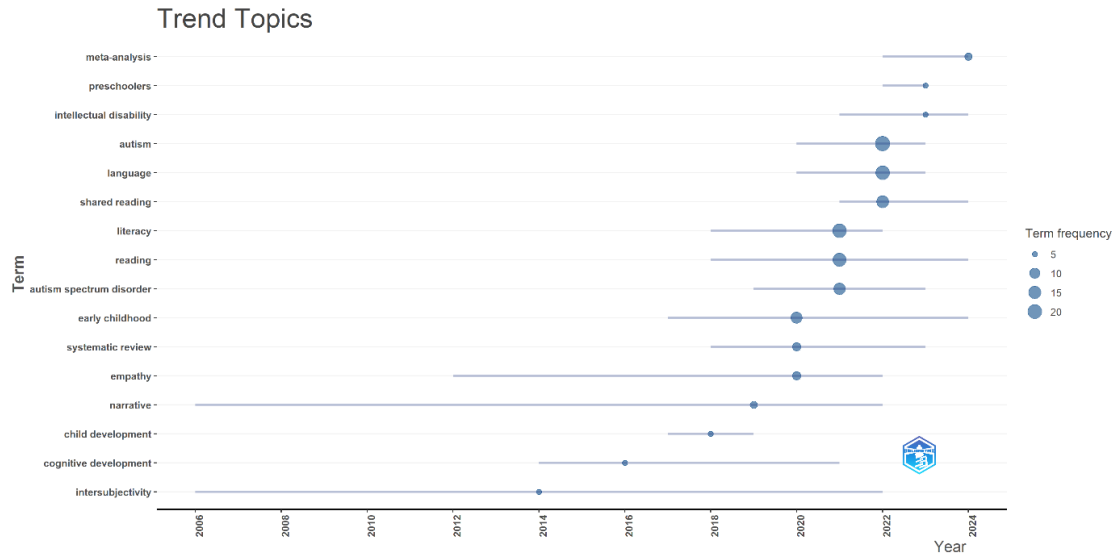
süreçlerinin hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde araştırıldığını göstermektedir. Bunlara ek olarak, “*controlled study*” (35), “*experiment*” (23), “*clinical article*” (19) gibi metodolojik anahtar kelimelerin öne çıkması, veri setindeki çalışmaların ağırlıklı olarak deneysel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, alanın ampirik temellere dayanan bir yapı gösterdiğini desteklemektedir. Daha spesifik olarak, “*autism*” (27), “*language therapy*” (13), “*speech*” (19) ve “*child development*” (27) gibi terimler, özel gereksinimli bireyler üzerine yapılan çalışmalara da önemli bir yer verildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, “*parents*” (15), “*parent-child relation*” (13), “*caregiver*” (14) gibi kavramlar, çocukların sosyal çevresiyle ilişkilerinin gelişimsel etkilerine dair araştırma eğilimlerini yansıtmaktadır. TreeMap analizi, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanındaki literatürün anahtar temalarını sistematik biçimde sunarak, bu alanda yapılan araştırmaların hangi başlıklar etrafında yoğunlaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırmacıların kendi çalışma konularını alandaki genel eğilimlerle karşılaştırarak konumlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, ebeveyn ilişkileri, otizm ve dil terapisi gibi konuların da dikkate değer düzeyde yer bulduğu görülmektedir.



Şekil 12. Zaman Serisi Temelli Kavramsal Eğilim Analizi

Bu görsel, çalışmalarda sık kullanılan belli başlı anahtar terimlerin 2001–2025 yılları arasındaki birikimli kullanım sıklığını göstermektedir. Grafik, literatürde hangi kavramların zaman içerisinde artan bir yoğunlukla kullanıldığını analiz etme imkânı sunmaktadır. Her bir çizgi, bir anahtar kelimenin zaman içindeki kümülatif geçiş sayısını temsil etmekte ve literatürdeki tematik yönelimlerin tarihsel gelişimini ortaya koymaktadır. Grafikte ilk göze çarpan bulgu, “*child*” kavramının yıllar içinde anlamlı bir artış göstererek 2025’e yaklaşan dönemde en yaygın kullanılan anahtar terim hâline gelmesidir. Bu bulgu, erken çocukluk temalı araştırmaların analiz edilen veri kümesinde temel odak noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle 2018 sonrasında bu terimin kullanımında belirgin bir hızlanma gözlemlenmektedir. Benzer şekilde, “*female*” ve “*male*” kavramları da yıllar içinde artan bir eğilim göstermekte ve cinsiyet temelli araştırmaların alandaki önemini yansıtmaktadır. Bu eğilim, bireyler arası farklılıkların değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. “*Language*”, “*reading*”, “*preschool child*” ve “*humans*” gibi terimler de sürekli artan çizgilerle temsil edilmekte ve dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi döneme özgü gelişim özellikleri gibi konuların literatürde güçlü bir şekilde yer tuttuğunu göstermektedir. Bu kavramların paralel seyreden yükseliş eğrileri, araştırmalarda bu temaların

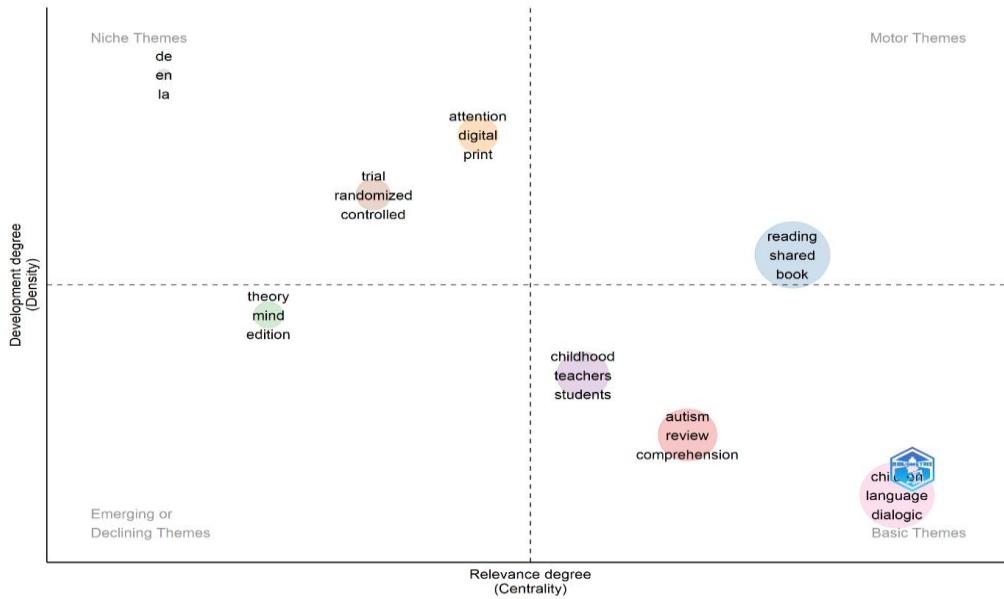
birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanıldığını düşündürmektedir. Grafikte dikkat çeken bir diğer unsur, 2015 yılı sonrasında neredeyse tüm terimlerin frekanslarında artış ivmesinin gözle görülür biçimde hızlanmasıdır. Bu durum, çalışmanın kapsadığı alanlara yönelik akademik üretimin son on yılda belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Bu zaman serisi analizi, incelenen literatürün tematik yoğunluklarını kronolojik bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı sunmaktadır. “Child”, “language”, “reading” gibi kavramların süreklilik gösteren ve artış eğiliminde olan yapısı, alanın temel araştırma konularının sürekliliğini ortaya koymaktadır. “Female” ve “male” gibi değişkenlerin yükselen eğrisi ise özellikle karşılaştırmalı ve açıklayıcı araştırmaların yoğunluğunu göstermektedir.



Şekil 13. Trend Konuların Zaman Serisi Analizi

Bu çalışma kapsamında oluşturulan grafik, 2005–2024 yılları arasında literatürde öne çıkan tematik anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımını ve yoğunluklarını göstermektedir. Grafik, her bir anahtar terimin literatüre hangi yıldan itibaren girdiğini, hangi dönemlerde daha sık kullanıldığını ve görece sıklığını dairesel simgeler aracılığıyla sunmaktadır. Terimlerin frekansı, simgelerin büyüklüğü ile ifade edilmiştir. Grafikteki veriler, özellikle 2020 sonrası dönemde belirgin bir tematik çeşitlenme ve yoğunlaşmaya işaret etmektedir. Bu durum, araştırma alanında son yıllarda artan bilimsel üretimi ve kavramsal genişlemeyi ortaya koymaktadır. Öne çıkan başlıca konular arasında “language”, “shared reading”, “literacy” ve “reading” gibi dil gelişimi ve erken okuryazarlık temaları yer almaktadır. Bu temalar, erken çocukluk döneminde dilsel becerilere ilişkin ilginin güncel literatürde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Aynı şekilde, “autism” ve “autism spectrum disorder” gibi özel gereksinimli bireylere yönelik terimlerin 2021 sonrası öne çıkması, bu alandaki araştırma eğilimlerinin yoğunlaştığını ve kapsayıcı eğitimin önem kazandığını göstermektedir. Ayrıca “intellectual disability”, “preschoolers” ve “early childhood” gibi terimler, çocukluk dönemine odaklanan çalışmalarda gelişimsel ve eğitsel bileşenlerin öne çıktığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, “meta-analysis” ve “systematic review” gibi metodolojik terimlerin son yıllarda daha sık kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, alandaki bilgi birikiminin sentezlenmesine yönelik sistematik yaklaşımların önem kazandığını göstermektedir. Özellikle 2020 sonrası yapılan bibliyometrik ve derleme çalışmaları, alana ilişkin genel eğilimlerin yeniden değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Öte yandan, “narrative”, “empathy”, “intersubjectivity” ve “cognitive development” gibi daha kuramsal nitelikteki terimlerin kullanım yoğunluğu önceki yıllarda daha yüksektir. Ancak bu kavramların zamanla yerini daha uygulamalı ve veri temelli konulara bıraktığı görülmektedir. Bu analiz, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanında literatürel yönelimlerin zaman içinde nasıl evrildiğini göstermesi açısından önemlidir. 2020 yılı ve

sonrasında “dil gelişimi”, “okuma”, “otizm” ve “sistematiik inceleme” gibi konuların öne çıkması, alanın hem uygulamaya dönük hem de derinlemesine analizlere dayalı araştırma yönelimine girdiğini göstermektedir.



Şekil 14. Tematik Harita Analizi

Bu tematik harita, analiz edilen literatürdeki anahtar kavramların içeriksel önem derecelerini ve gelişmişlik düzeylerini çift eksenli bir düzlemde görselleştirmektedir. *Y eksen*i, konunun literatürdeki gelişmişliğini ve içsel tutarlılığını (yoğunluk/density); *X eksen*i ise konunun diğer konularla bağlantı düzeyini ve alandaki merkezî önemini (merkezilik/centrality) temsil etmektedir. Harita, dört ana bölgeye ayrılarak temaları dört ana kategori altında sınıflandırmaktadır:

1. Motor Temalar (Üst Sağ Çeyrek)

Bu alandaki temalar hem yüksek merkeziliğe hem de yüksek yoğunluğa sahiptir; yani alanda hem merkezî konumdadırlar hem de teorik ve uygulamalı olarak iyi yapılandırılmışlardır.

- “Reading”, “shared”, ve “book” temaları bu bölgede yer almakta, bu da *ortak kitap okuma etkinliklerinin* erken çocukluk eğitimi ve dil gelişimi araştırmalarında güçlü ve olgunlaşmış bir alan oluşturduğunu göstermektedir. Bu temalar, hem araştırma ilgisinin yoğunlaştığı hem de bilimsel üretkenliğin yüksek olduğu konular arasında yer almaktadır.

2. Temel Temalar (Alt Sağ Çeyrek)

Bu temalar, literatürde yüksek merkeziliğe sahip olmakla birlikte henüz yeterince gelişmemiştir. Bu durum, bu konuların araştırma gündeminde önemli olduğunu ancak derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu gösterir.

- “Child”, “language”, ve “dialogic” kavramları bu grupta yer almakta; bu da *çocuk merkezli dil gelişimi ve diyaloga dayalı etkileşimsel öğretim* yaklaşımlarının literatürde önemli bir yer tuttuğunu ancak teorik bütünlüğünün henüz gelişme aşamasında olduğunu göstermektedir.

3. Niş Temalar (Üst Sol Çeyrek)

Bu bölümde yer alan temalar yüksek yoğunluğa sahip, ancak literatürün genelinde sınırlı bir etkiye sahip konulardır. Genellikle uzmanlaşmış ve dar kapsamlı araştırmalarla ilişkilidirler.

- “Digital”, “attention”, “print”, “randomized”, ve “controlled” gibi temalar bu alanda yer almaktadır. Bu terimler, özellikle *dijital materyal kullanımı*, *dikkat süreçleri* ve *deneysel tasarımlar* bağlamında derinlemesine çalışılmış; ancak diğer temalarla sınırlı bağlantıya sahiptir.

4. Gelişmekte Olan ya da Gözden Düşen Temalar (Alt Sol Çeyrek)

Bu kategorideki temalar hem düşük merkeziliğe hem de düşük yoğunluğa sahiptir. Bu durum, bu konuların ya literatüre yeni giriş yaptığını ya da zamanla önemini yitirmekte olduğunu gösterir.

- “Theory”, “mind”, ve “edition” bu bölgede yer almakta; bu da söz konusu kavramların ya henüz yeterince araştırılmamış ya da literatürdeki etkisinin azalmış olabileceğini düşündürmektedir.

5. Geçiş Temaları ve Dikkat Çeken Alanlar

- “Autism”, “review”, “comprehension”, “teachers”, “students”, ve “childhood” gibi terimler haritanın orta-alt kısmında yer almakta ve temel temalardan motor temalara doğru geçiş sürecinde olduklarını göstermektedir. Bu konular, hem teorik hem uygulamalı katkılar açısından gelişim potansiyeli taşımaktadır.

Tematik harita, erken çocukluk eğitimi ve dil gelişimi bağlamında hangi konuların literatürde yapıldığını, hangilerinin merkezi olduğunu ve hangilerinin yükselişte ya da düşüşte olduğunu göstermektedir. Özellikle “reading” ve “shared book” gibi motor temaların etrafında yoğunlaşan literatür, pedagojik uygulamalarla desteklenen etkileşimsel okuma etkinliklerinin bilimsel karşılığını göstermektedir. “Child”, “language” ve “dialogic” gibi temel temalar ise gelecek çalışmalar açısından büyük bir potansiyel taşımaktadır.



Şekil 15. Zamansal Tematik Geçiş Analizi: 1991–2025 Döneminde Kavramsal Evrim

Şekil 15, 1991–2020 ile 2021–2025 yılları arasında akademik literatürde kullanılan anahtar kavramların zamansal dönüşümünü ve tematik geçişlerini göstermektedir. Solda 1991–2020 yılları arasında sıkça kullanılan terimler, sağda ise 2021–2025 döneminde öne çıkan kavramlar yer almaktadır. Aradaki bağlantılar, bir kavramın zamansal olarak başka bir kavrama nasıl evrildiğini veya sürekliliğini koruyarak devam ettiğini ifade etmektedir.

1. Süreklilik Gösteren Temalar

- “*Reading*”, her iki dönemde de en büyük tematik alanlardan birini oluşturmaktadır. Bu, *okuma becerilerinin ve okuryazarlık gelişiminin*, erken çocukluk eğitimi ve gelişimsel psikoloji literatüründe süreklilik gösteren merkezi bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.
- “*Books*”, “*Review*”, “*Childhood*”, ve “*Theory*” gibi kavramların da iki dönemde ortak olarak yer alması, bu konuların hem tarihsel hem de çağdaş literatürde güçlü biçimde yer tuttuğunu göstermektedir.

2. Yükselen Yeni Temalar

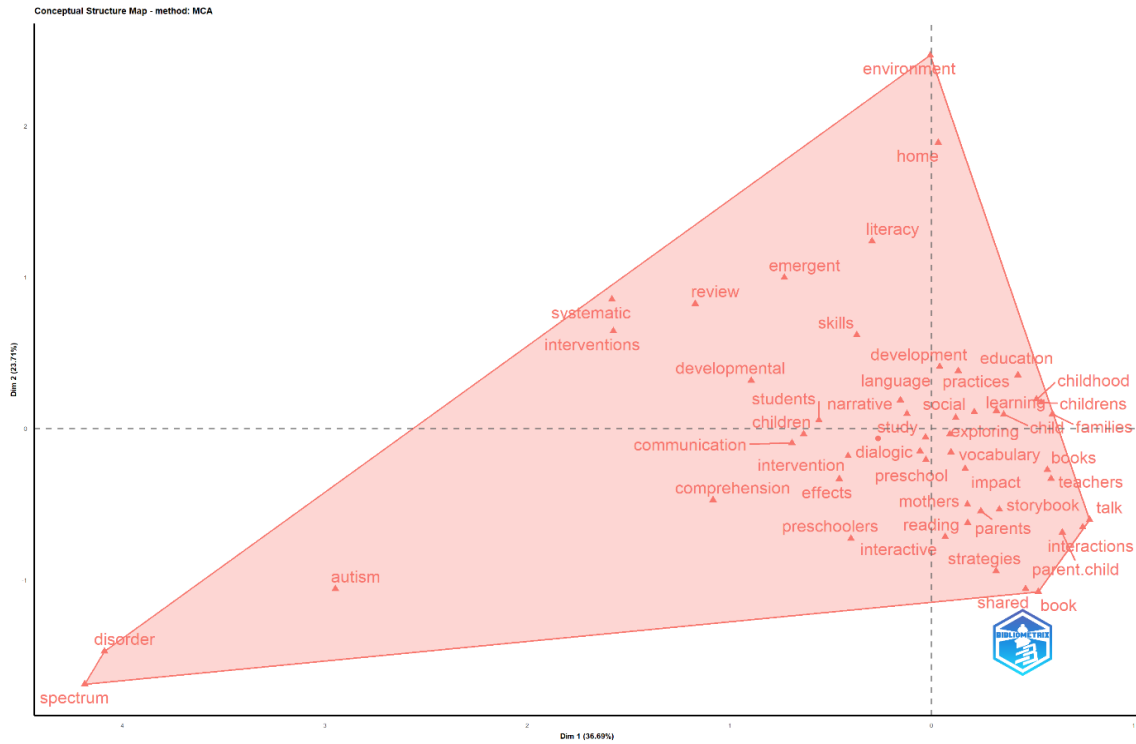
- “*Autism*”, yalnızca 2021–2025 döneminde belirgin biçimde görünürlük kazanmış, bu da özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmaların son yıllarda ivme kazandığını göstermektedir.
- “*Interaction*” ve “*Communication*”, daha önceki dönemde açıkça öne çıkmazken, 2021 sonrası literatürde dikkat çekici biçimde yer almaktadır. Bu durum, *etkileşim temelli öğretim ve dilsel iletişim* süreçlerinin önem kazandığına işaret eder.
- “*Trial*” kavramı, deneysel yöntemlerin son dönemdeki yükselişini simgelemekte, alandaki *kanıta dayalı araştırma eğilimini* desteklemektedir.

477

3. Görünürlüğü Azalan veya Dönüşen Temalar

- “*Mind*”, “*Talk*”, “*Toddlers*”, “*Dialogic*”, ve “*Preschoolers*” gibi kavramların 1991–2020 döneminde varlık göstermesine karşın, 2021–2025 aralığında yer almamış olması, bu temaların ya daha üst başlıklar altında toplandığını ya da literatürdeki görünürlüğünün azaldığını düşündürmektedir.
- Özellikle “*Dialogic*” kavramının dönüşüm geçirerek “*Interaction*” ve “*Communication*” başlıkları altında yeniden anlam kazandığı yorumlanabilir.

Bu tematik geçiş grafiği, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanındaki literatürün zaman içerisindeki kavramsal dönüşümünü başarılı bir şekilde yansıtmaktadır. “*Reading*” ve “*Books*” gibi temalar süreklilik gösterirken; “*Autism*”, “*Interaction*” ve “*Communication*” gibi konuların son yıllarda ön plana çıktığı görülmektedir. Bu eğilimler, hem pedagojik uygulamaların hem de araştırma metodolojilerinin zamanla nasıl evrildiğine ilişkin güçlü ipuçları sunmaktadır.



Şekil 16. Kavramsal Yapı Haritası (MCA): Temalar Arası Kavramsal Yakınlıkların Analizi

Bu kavramsal yapı haritası, literatürde birlikte en sık kullanılan anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi *Çok Boyutlu Ölçekleme (Multiple Correspondence Analysis - MCA)* yöntemiyle görselleştirmektedir. Haritada eksenler *boyut 1 (Dim 1)* ve *boyut 2 (Dim 2)* olarak yer almakta; bu boyutlar kavramların içeriksel benzerliklerine göre iki boyutlu bir düzlemde konumlandırılmasını sağlamaktadır. Yakın kavramlar birbirine daha yakın, farklı tematik kümelerine ait kavramlar ise uzak konumlandırılmıştır.

1. Sağ Alt Bölge (Pedagogik ve Etkileşimsel Temalar)

- Bu bölgede "shared", "book", "storybook", "reading", "parents", "teachers", "interactions", "strategies" gibi kavramlar kümelenmiştir.
- Bu küme, *ortak kitap okuma, ebeveyn-çocuk etkileşimi, öğretmen uygulamaları ve okuryazarlık stratejileri* üzerine odaklanan literatürü temsil etmektedir. Bu alan, etkileşimsel pedagogik uygulamaların, özellikle ev ve okul ortamlarında nasıl yapılandırıldığını inceleyen çalışmalara işaret etmektedir.

2. Sağ Üst Bölge (Çevresel ve Öğrenme Bağlamları)

- "Environment", "home", "literacy", "development", "education", "practices", "learning", "families", "childhood" gibi kavramlar bu alanda yer almaktadır.
- Bu bölge, *çocuğun gelişimsel bağlamı, ev ortamı, çevresel faktörler, öğrenme süreçleri ve eğitimsel uygulamalar* gibi makro düzey temalara odaklanan bir literatür kümesini temsil eder. Kavramsal olarak sistem düzeyinde değerlendirme yapan çalışmalar bu bölgeye yakındır.

3. Sol Alt Bölge (Özel Gereksinim ve Müdahale Temaları)

- "Autism", "spectrum", "disorder" gibi terimler bu bölgede daha izole bir şekilde konumlanmıştır.
- Bu durum, *otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel farklılıklar* üzerine odaklanan çalışmaların diğer tematik kümelerden içeriksel olarak ayrıştığını göstermektedir. Bu alan, özel eğitim ve klinik temelli müdahale araştırmaları ile ilişkilidir.

4. Merkez Bölge (Geçişsel ve Ortak Temalar)

- "Language", "developmental", "students", "narrative", "dialogic", "preschool", "study", "comprehension" gibi kavramlar haritanın merkezinde yoğunlaşmıştır.
- Bu kümelenme, hem pedagojik hem de klinik araştırmalarla kesişen, *genel gelişimsel çalışmaların* kavramsal merkezini oluşturmaktadır. Kavramlar arası geçişin en yoğun olduğu bölgedir ve multidisipliner çalışmaları yansıtır.

5. Üst Orta Bölge (Sistemik ve Araştırma Temaları)

- "Systematic", "review", "interventions", "skills", "emergent" gibi terimler burada kümelenmiştir.
- Bu bölge, özellikle *kanıta dayalı yaklaşımlar, müdahale programları ve erken okuryazarlık becerileri* üzerine yapılan sistematik derleme çalışmalarının temsil edildiği bir alandır.

479

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerle gerçekleştirilen paylaşımlı okuma uygulamalarının bilimsel alandaki yansımalarını bibliyometrik analiz yöntemleriyle incelemek ve 1991–2025 yılları arasındaki literatürü sistematik biçimde değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, araştırma sorularına kapsamlı yanıtlar sunarken aynı zamanda alanın tarihsel gelişimini, mevcut eğilimlerini ve araştırma boşluklarını çok boyutlu biçimde tartışma olanağı sağlamaktadır.

İlk olarak, yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 1990'lı yıllarda oldukça sınırlı olan akademik üretimin özellikle 2010 sonrasında belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bu artış, otizmlili bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik toplumsal farkındalığın artması, erken müdahale programlarının öneminin bilimsel çevrelerde daha fazla kabul görmesi ve aile temelli yaklaşımların yaygınlaşması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca dijital teknolojilerin eğitsel süreçlere entegre edilmesi, paylaşımlı kitap okuma gibi doğal öğrenme bağlamlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sunmuştur. Bu bağlamda, alandaki tematik çeşitliliğin zaman içinde gelişim gösterdiği; dil gelişimi, sosyal etkileşim, dijital araç kullanımı ve aile katılımı gibi farklı boyutların öne çıktığı görülmüştür.

Bibliyometrik analiz bulguları, alanda öne çıkan yazar, dergi ve kurumlara ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle *Pianta ve Hamre* gibi araştırmacılar, erken çocuklukta öğretim etkileşimlerini konu alan çalışmalarıyla alanın temel referans noktaları hâline gelmiştir. "*Topics in Early Childhood Special Education*" ve "*Journal of Autism and Developmental Disorders*" gibi dergiler ise bu literatüre yön veren en etkin yayın organları arasında yer almaktadır. Kurumsal düzeyde ABD merkezli üniversitelerin baskın konumda olduğu görülmekle birlikte, Avrupa ve Asya'dan gelen katkıların son yıllarda artış gösterdiği

anlaşılmaktadır. Buna karşın, uluslararası iş birliklerinin hâlâ sınırlı düzeyde kalması, disiplinlerarası ve çok merkezli araştırmaların teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelime analizi ve tematik haritalar, çalışmalarda dört temel tema etrafında kümelenme olduğunu göstermektedir: dil gelişimi ile ilişkili paylaşımlı okuma, aile temelli müdahale yaklaşımları, dijitalleşen materyallerin kullanımı ve otizmlili bireylerde sosyal etkileşimin desteklenmesi. “Reading”, “shared book”, “language” ve “interaction” gibi terimlerin merkezî konumda yer alması, bu temaların alanın çekirdek yapısını oluşturduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, “attention”, “communication” ve “autism” gibi yükselen temalar, son dönemde daha özel ve hedeflenmiş müdahale modellerine olan ilginin arttığını işaret etmektedir.

Yazar ve kurumlar arası iş birliğine ilişkin bulgular ise, çalışmaların çoğunlukla küçük araştırma ekipleri veya bireysel çabalarla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Co-authorship haritalarında küresel ölçekte güçlü ağ yapılarının oluşmadığı, yalnızca ABD ve Kanada merkezli kümelenmelerin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum, özel eğitim, dil terapisi, gelişim psikolojisi gibi yakın disiplinler arasında daha fazla metodolojik ve kuramsal geçişlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri ise uzunlamasına etki analizlerinin ve kültürler arası karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı sayıda olmasıdır. Özellikle okul öncesi dönemin ötesinde, okul çağındaki otizmlili bireylerle yürütülen paylaşımlı okuma uygulamalarının azlığı, yaşa özgü müdahale stratejilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, eş zamanlı olarak nitel ve nicel veri kullanımına dayalı karma yöntemlerin tercih edilmesi, ayrıca aile bireylerinin, öğretmenlerin ve terapistlerin deneyimlerini içeren çok boyutlu analizlerin yapılması önerilmektedir. Dijital okuma ortamlarının otizmlili bireylerde dikkat, etkileşim ve öğrenme çıktılarına olan etkisinin ise henüz yeterince araştırılmadığı dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. R. (2021). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974-2987.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2019). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(4), 205-214.
- Börner, K., Chen, C., & Boyack, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual review of information science and technology*, 37(1), 179-255.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.
- Fleury, V. P., & Ford, A. L. (2021). Shared reading extratextual talk with children with autism who have spontaneous speech. *The Journal of Special Education*, 55(1), 23-33.
- Haebig, E., Jiménez, E., Cox, C. R., & Hills, T. T. (2021). Characterizing the early vocabulary

- profiles of preverbal and minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Autism*, 25(4), 958-970.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 807-816.
- Sloat, E. A., Letourneau, N. L., Joschko, J. R., Schryer, E. A., & Colpitts, J. E. (2015). Parent-mediated reading interventions with children up to four years old: a systematic review. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 38(1), 39-56.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., Vol. 1, pp. 335-364). Wiley.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Zachor, D. A., Ilanit, T., & Itzhak, E. B. (2010). Autism severity and motor abilities correlates of imitation situations in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 438-443.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational research methods*, 18(3), 429-472.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(S1), S60-S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>