

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri - II

Editör: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri - II

Editör:

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgur yayinlari.com

✉ info@ozgur yayinlari.com

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri - II

Editor: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

Language: Turkish-English

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-5757-10-4

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub879>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Gülaçtı, F. (ed) (2025). *Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri - II*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub879>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgur yayinlari.com/>



Ön Söz

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri kitabı, eğitim bilimlerinin dünden günümüze öğretmen yetiştirme temel alanları ve eğitim bilimleri yoğunluğuna özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmalar bir araya getirerek, bilimlerinin günümüzdeki faaliyetlerini araştırmalarını sunmayı amaçlamaktaydı ve kitap rağbet merkezinde ikinci bir seri başlatıldı.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimlerinde dün ve bugün yapılan araştırma ve öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanında araştırma yapmak, aday akademisyenlere ilham kaynağı olmayı edinmiştir. Sürümün ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmada emeğı geçen herkese teşekkür ederiz.

İçindekiler

Ön Söz

iii

Bölüm 1

Öğretmenler Odasıyla İlgili Çalışmaların İncelenmesi

1

Abmet Kılıç

Bölüm 2

Türkiye’de Psikolojik İyi Oluş Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

19

Fikret Gülaçtı

Uğur Saruhan

Yeşim Saruhan

Bölüm 3

Kuşaklar Arası Travma Geçişi ve Psikotravmatoloji

39

Fikret Gülaçtı

Uğur Saruhan

Yeşim Saruhan

Bölüm 4

A Review on the Benefits and Limitations of the Cooperative Learning Model on School Achievement

61

Tuba Yılmaz

Öğretmenler Odasıyla İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Ahmet Kılıç¹

Özet

Öğretmenler Odası, öğretmenlerin genellikle ders aralarında vakit geçirdikleri kendilerine tahsis edilen alanlardır. Bu alanlar eğitim-öğretim işleri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla dayanışması vb. durumlar için kullanılmaktadır. Birçok işlevi olan öğretmenler Odasında sadece mesleki bilgiler, tecrübeler, akademik kaygılar paylaşılmayıp aynı zamanda ailevi, siyasi, sosyo-ekonomik meseleler hakkında da fikir alışverişinin yapıldığı mekânlardır. Öğretmenler Odası farklı kültür ve eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin bir arada bulundukları ortamlar olduğu için öğretmenlerin bu mekânlardan beklentileri de değişmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda yapılan araştırmanın konusunu Google Scholar ve Yükseköğretim Kurulu Tez Arama Merkezi veri tabanındaki “öğretmenler Odası/öğretmen Odaları” ifadesini içeren çalışmalar (2010-2023) oluşturmaktadır. Nitel araştırma olan bu çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerini 8 makale ve 2 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler Odasıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve son beş yılda artış gösterdiği, en fazla araştırmanın ilkökul ve ortaokul türlerinde yapıldığı, makalelerin en çok nitel çalışmalar olduğu, araştırma verilerinin çoğunun görüşme tekniğiyle elde edildiği, araştırma konularının genellikle öğretmenlerin öğretmenler Odası hakkındaki görüşleri olduğu ve çalışmaların Türkiye’nin farklı şehirlerinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Anahtar kelimelerinin kavram bulutunda ise makalelerde en çok “öğretmenler” ifadesi, tezlerde ise en çok “eğitim ortamları” ifadesi geçmektedir.

1 Dr, MEB, ahmet_kilic_27@hotmail.com, 0000-0001-8900-2624

1. Giriş

İnsanların toplumsal hayatını etkileyen farklı amacı ve işleyişi olan kurumlar vardır. Bunlardan biri de okullardır. Okulların varlık amacı ve işleyişi toplumlara ve yaşanılan döneme göre değişim göstermektedir. Okulların ortaya çıkış sebebi yazının icadıyla insanların bilgi edinme gereksinimidir (Konrad, 2021). Zamanla okulların varlığı bilgi aktarma fonksiyonuyla ön plana çıkmıştır (Aytaç, 2013). Postmoderniteyle okulların varlıkları sorgulanmaya başlanmış ve daha etkili olması yönünde farklı fikirler ileri sürülmüştür. Bazı görüşlere göre okullar zorunlu eğitim yoluyla topluma zarar veren bir yapıdır bazı görüşlere göre ise okullar devletin ideolojik bir aracıdır (Gatto, 2016; Illich, 2018). Buna benzer görüşleri olan araştırmacıların okullarla ilgili genel bakış açısı ise şu şekilde olduğu söylenebilir: Toplamlar okulsuzlaştırılmalı ve devlet kontrolü olmaksızın eğitim imkânları da çoğalmalı. Her ne kadar okullarla ilgili olumsuz eleştiriler ve teoriler artsa da gelişen nüfusun paralelinde okul sayıları her geçen gün artmaktadır. Çünkü okullar genel olarak hizmet üreten örgütlerdir, aynı zamanda toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulmuştur (Şişman, 2015). Hatta son yıllarda geleneksel okul anlayışından ziyade farklı eğitim anlayışına sahip alternatif okullar da varlıklarını göstermektedir (Aydın, 2015). Örneğin; ev okulları, montesori okulları, waldorf okulları, sözleşmeli okullar vb.

Okul türleri ve sayıları her ne kadar artsa da içindeki canlı yapılarıyla da (yönetici, öğretmen, öğrenci vd.) değişim gösteren dinamik bir sistemi içinde barındırmaktadır. Okul sadece taşlardan örülmüş bir alan değil, içinde canlı yapı sosyal hayatın küçültülmüş bir modelidir (Celkan, 1993). Öğretmen, bu modelin en önemli yapı taşlarından biridir. Öğretmenin kendini mutlu hissettiği, olumlu örgüt ikliminin hâkim olduğu bir okulda görevini sürdürmesi önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerin birlikte zaman geçirdiği öğretmenler odası önem taşımaktadır. Çünkü okulunun her alanını özellikle öğretmenler odasını benimsemiş bir öğretmenin mesleğine ve kurumuna bağlılığı da artmaktadır (Turhan vd. 2015). Öğretmenler odası okul içerisinde küçük bir alanı kapsasa da işlevsel anlamda büyük bir etkiye sahiptir (Yeşil & Korkmaz, 2012). Çünkü öğretmenler ders aralarında öğretmenler odasında bir araya gelerek meslektaşlarına, eğitim sistemine, mesleklerine, ülke sorunlarına vb. dair fikir alışverişinde bulunmaktadır. Öğretmenler odası sadece dinlenme ve sohbet yeri olmayıp aynı zamanda da mesleki etkinliklerin (zümre toplantıları, ortak sınav çalışmaları vb.) ve resmî işlerin yürütüldüğü (okul toplantısı, seminer çalışmaları vb.) özel alanlardır (Türe & Karaküçük, 2011). Negiş-Işık ve Gürsel'in (2013) araştırmasına

göre çoğu öğretmen teneffüs aralarında bir araya gelerek meslektaşlarıyla etkileşim kurmaktadır.

Öğretmenler odasının elverişliliği öğretmenleri sosyal ve psikolojik açıdan etkileyebilir. Öğretmenler odasının tasarımı, büyüklüğü, yapısı ve donanımı öğretmenler odasındaki etkileşimi etkilemektedir (Parks, 2017). Arslan ve Oral'a göre (2020) öğretmenler odasının taşıması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar: Okul içinde ulaşılabilirliği kolay olmalı, her katta olması, çalışma köşelerinin olması; havalandırma, ısı, ışık gibi özelliklerin mekâna uygun olması vb. Bununla birlikte odanın konfor koşulları da dikkate alınmalıdır (Dinç & Onat, 2002).

Öğretmenler odasında konuşulan konuların içeriği ve niteliği okulun akademik başarısına ve öğrencinin davranışına yansıtacağı söylenebilir (Çakan, 2021). Töremen (2004) genel olarak öğretmenlerin öğretmenler odasında konuşulan konulardan hoşnut olmadığını ve öğretmenler odasını dedikodunun yapıldığı ortamlar olarak algılandığını belirtmektedir. Genellikle öğretmenler iletişim noktasında sorun yaşamadıkları meslektaşlarıyla öğretmenler odasında daha sık zaman geçirmektedirler. Lakin öğretmenler arasında iletişim kopukluğunun bazı yıkıcı etkileri de olabilir (Hammersley, 1984). Örneğin öğretmenler odasında bazı gruplaşmalar öğretmenlerin işbirliğine zarar verebilir (Ünal vd. 2018). Gökalp vd. (2022) göre öğretmenler odası gruplaşma ve rekabet ortamından ziyade farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin birlikte hareket ettikleri, sorumlulukların paylaşıldığı, saygı ve sevginin hâkim olduğu mekânlardır.

Öğretmenler odasıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmayla öğretmenler odasıyla/öğretmen odalarıyla ilgili çalışmalar (2010-2023) analiz edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar analiz edilirken başlığında “öğretmenler odası/ öğretmen odaları” ifadesi geçen makale ve tezler; yıl, okul türü, yöntem, veri toplama araçları, konu değişkenleri, örneklem bölgeleri ve kavram bulutları dağılımına göre ele alınmıştır.

2. Yöntem

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırması amaçlanan olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187). Başka bir ifadeyle araştırma konusuyla ilgili çeşitli yazı ve belgenin toplanması ve incelenmesidir (Seyidoğlu, 2016).

2. 2. Araştırmmanın Çalışma Grubu

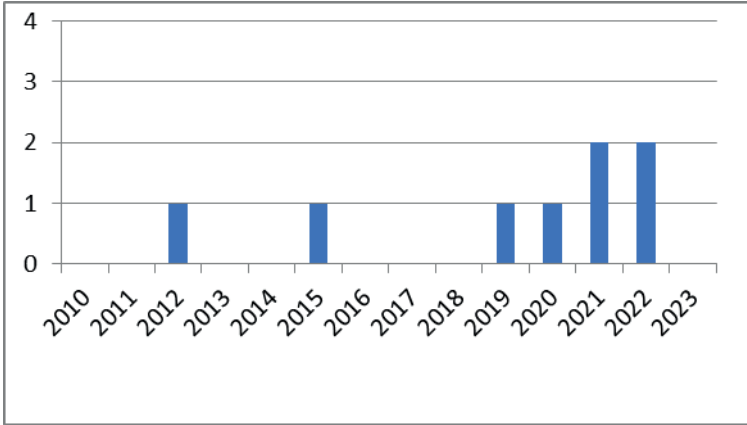
Doküman incelemesi basılı ve elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Doküman incelemesinde; birincil kaynaklar olan yazılı materyalleri toplama, inceleme, sorgulama ve analiz etme aşamaları takip edilir (O’Leary, 2017). Bu aşamalar dikkate alınarak öğretmenler odasıyla ilgili dokümanlar incelenmiştir. Araştırmmanın çalışma grubunu Google Scholar ve Yükseköğretim Kurulu Tez Arama Merkezi veri tabanındaki araştırma konusuyla ilgili 8 makale ve 2 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır (Akbulut & Aslan, 2022; Akran, 2020; Arslan & Oral, 2020; Çakan, 2021; Gökalp vd. 2022; Korkulutaş, 2019; Terzi, 2020; Terzi & Arslan, 2021; Türhan vd. 2015; Yeşil & Korkmaz, 2012). Bu çalışmalar 2010-2023 yıllarını kapsamaktadır.

2. 3. Veri Analizi

Bu araştırmada makale ve tez başlıklarında “öğretmenler odası/öğretmen odaları” ifadesi geçen makaleler tespit edilerek doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizinin avantajlı ve sınırlı olduğu yönleri vardır: Örneğin kullanılabilirliği, daha az zaman alışı, maliyetinin düşük olması ve birçok defa okunup incelenebilmesi bazı avantajlarıdır; ayrıntının yeterince verilmemesi, bazı belgelere ulaşımının engellenmesi ise sınırlıklarından bazılarıdır (Koyuncu vd., 2018). Konuyla ilgili yapılan 8 makale ve 2 yüksek lisans tezinin analizinde şu dağılımlar ele alınmıştır; yıl, okul türü, yöntem, veri toplama araçları, konu değişkenleri, örneklem bölgeleri ve kavram bulutları dağılımı.

3. Bulgular

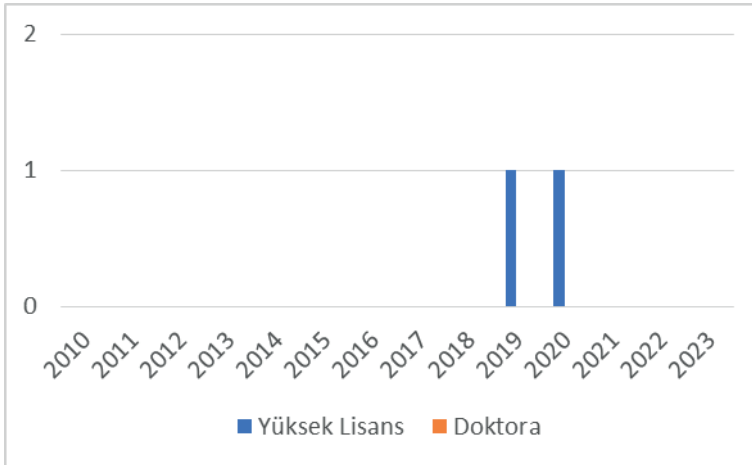
Makale başlıklarında “öğretmenler odası/öğretmen odaları” ifadesi geçen makalelerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir:



Grafik 1. Makalelerin yayım yılları dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, öğretmenler odası/öğretmen odaları ile ilgili yapılan makale araştırmalarının en fazla 2021 ve 2022 yıllarında olduğu ($n=2$) görülmektedir. Bazı yıllarda ise (2010, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018 ve 2023) konuyla ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Buna ek olarak 2012, 2015, 2019 ve 2020 yıllarında ise ($n=1$) yapıldığı görülmektedir. Bu durum son beş yılda öğretmenler odası/öğretmen odasıyla ilgili araştırmalara ilginin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

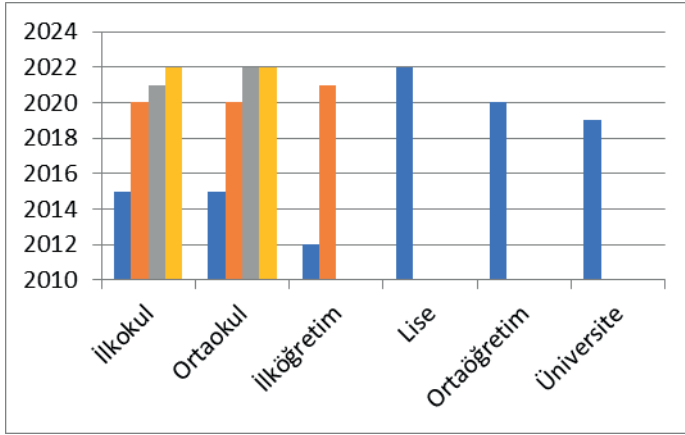
Tez başlıklarında “öğretmenler odası/öğretmen odaları” ifadesi geçen tezlerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir:



Grafik 2. Tezlerin yayım yılları dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, 2010-2023 yılları arasında öğretmenler odası/ öğretmen odaları ile ilgili yapılan doktora tezlerine rastlanmamıştır. Yüksek lisans tez araştırmalarının ise 2019 ve 2020 yıllarında yapıldığı ($n=1$) görülmektedir.

Makale araştırmalarının yapıldığı okul türlerine ilişkin dağılım şu şekildedir:

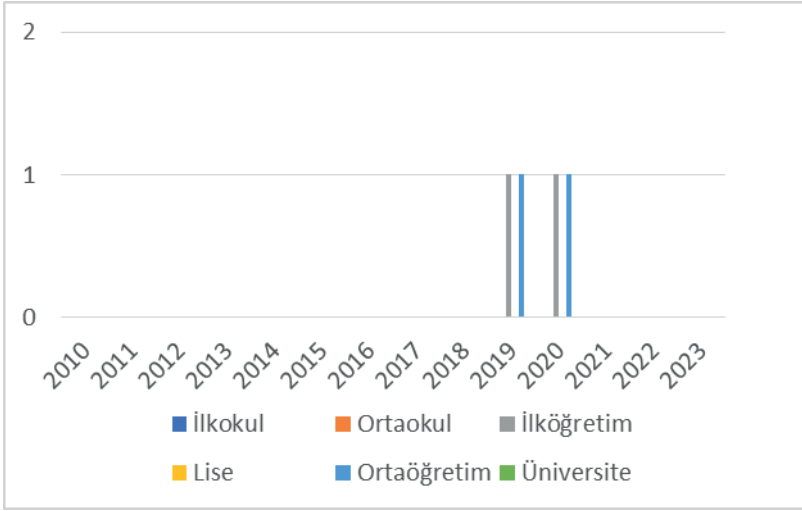


Grafik 3. Makale araştırmalarının okul türlerine ilişkin dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, öğretmenler odasıyla ilgili farklı okul türlerinde makale araştırması yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmaların yapıldığı yıllarda ilkokul ve ortaokul ayrımı olmadığı için ilköğretim şeklinde ifade edilmiştir. Bazı araştırmalar ise hem ilkokul hem de ortaokulda birlikte yürütülmüştür. Grafik 3'e göre konuyla ilgili en fazla araştırma ($n=4$) ilkokul (2015, 2020, 2021 ve 2022) ortaokul [2015, 2021 ve 2022 ($n=2$)] ve ilköğretimde (2012 ve 2021 ($n=2$)] yapıldığı görülmektedir.

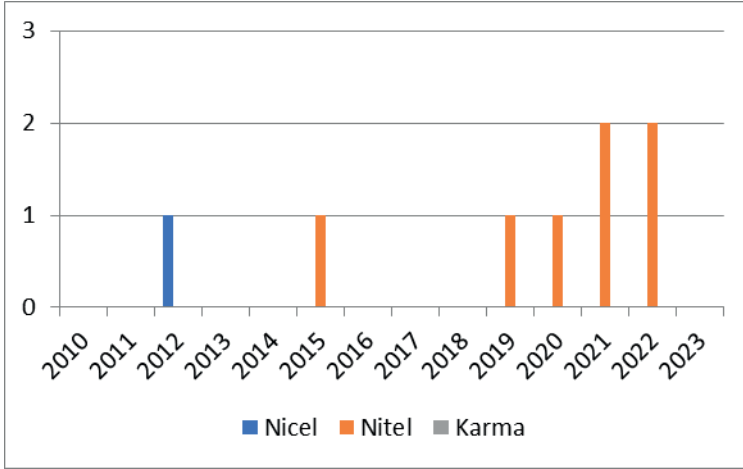
En az araştırma ise ($n=1$) lise (2022), ortaöğretim (2020) ve üniversite (2019) türlerinde yapıldığı görülmektedir.

Tez araştırmalarının yapıldığı okul türlerine ilişkin dağılım şu şekildedir:



Grafik 4. Tez araştırmalarının okul türlerine ilişkin dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, öğretmenler odasıyla ilgili tez araştırmalarının ikisinin de ilköğretim ve ortaöğretim okul türlerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

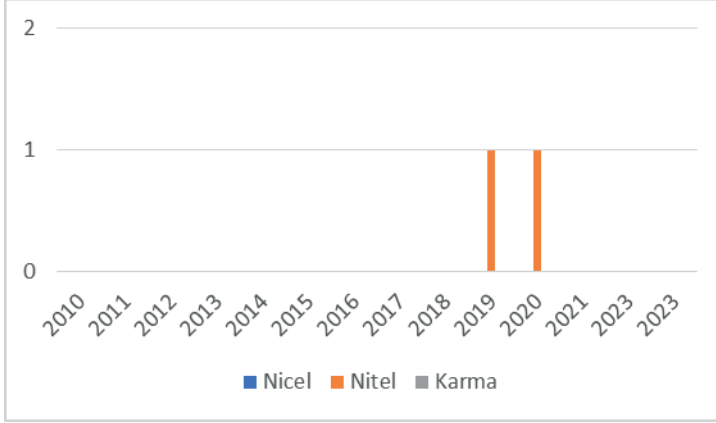


Grafik 5. Makale araştırmalarının yöntemlerine ilişkin dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, konuyla ilgili yazılmış makalelerin en çok nitel çalışmalar olduğu ($n=7$) görülmektedir. En az nicel çalışma ($n=1$) olurken karma yöntemle yazılmış çalışmalara ise rastlanmamıştır. Nitel çalışma yapan

araştırmacıların öğretmenler odası hakkında öznel ve derin bilgiler elde etmek amacıyla araştırma yaptıkları söylenebilir.

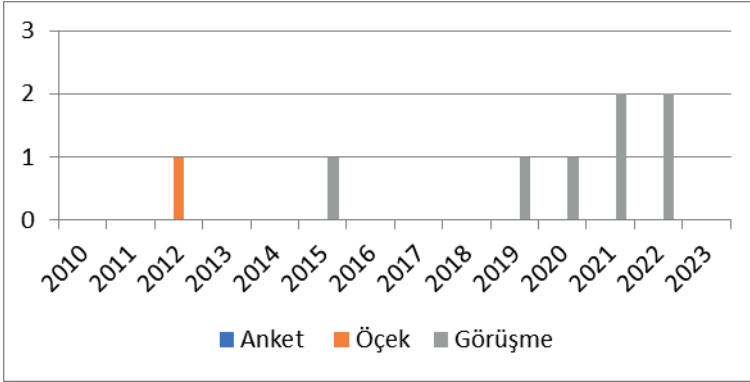
Araştırma konusuyla ilgili tezlerin yöntemlerine göre dağılımı:



Grafik 6. Makale araştırmalarının yöntemlerine ilişkin dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, konuyla ilgili yazılmış tezlerinin tamamının nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle konuyla ilgili nicel ve karma yöntemle yazılmış tezler rastlanmamıştır.

Araştırma konusuyla ilgili makalelerin veri toplama araçları dağılımı:

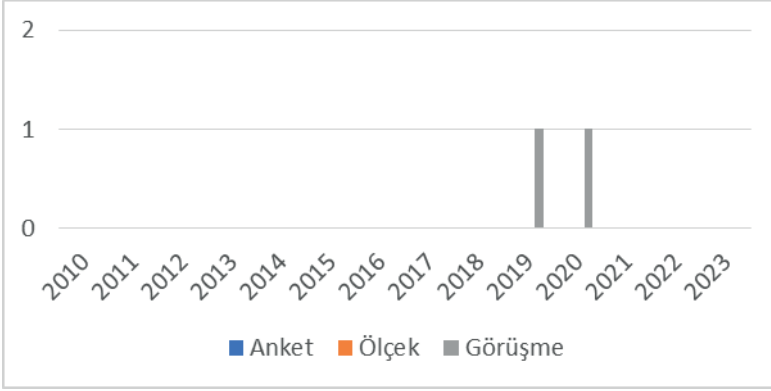


Grafik 7. Makale araştırmalarının veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun verileri görüşme şeklinde olduğu görülmektedir. 2012 yılında yapılan araştırmada öçek yoluyla verilerin toplandığı görülürken sadece anket yoluyla verilerin

toplandığı araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri arasında görüşme tekniğinin avantajlarının fazla olması olabilir: Az sayıda kişiye ulaşma, derin bilgilere ulaşılabilmesi vb.

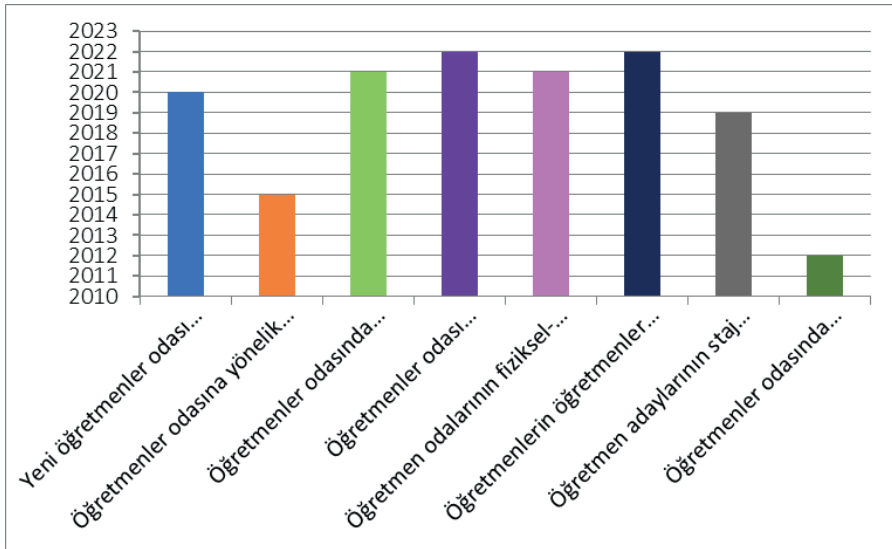
Araştırma konusuyla ilgili tezlerin veri toplama araçları dağılımı:



Grafik 8. Tez araştırmalarının veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde tez araştırmalarının tamamının verileri görüşme şeklinde olduğu saptanmıştır.

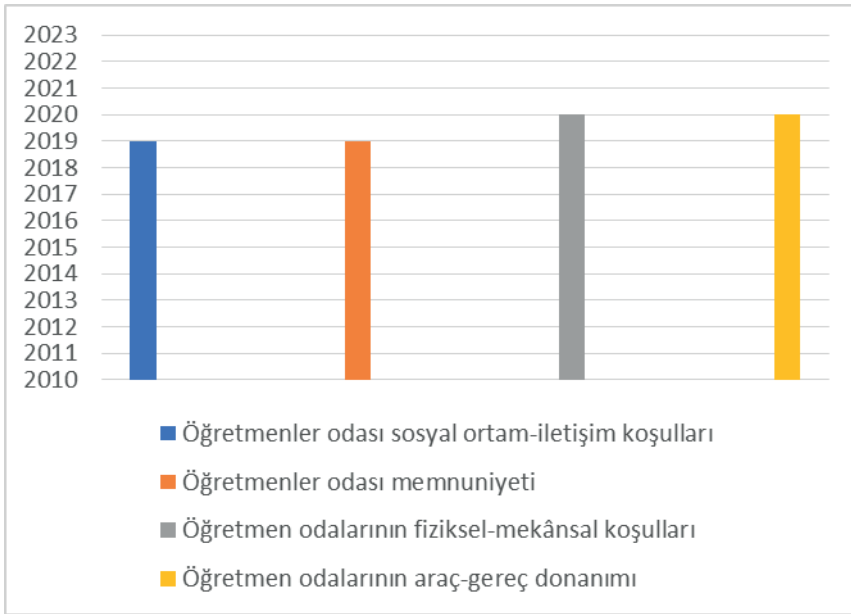
Araştırma konusuyla ilgili makalelerin konu değişkenlerine göre dağılımı:



Grafik 9. Makale araştırmalarının çalışma konularına ilişkin dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde, konuyla ilgili yazılmış makalelerin konuları şu şekildedir: Öğretmenler odasında öğretmenlerin gündemini oluşturan temel konular ve bu konuların ele alınma sıklıkları (2012), öğretmenler odasına yönelik öğretmen görüşleri (2015), öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri (2019), yeni öğretmenler odası tasarımı modeline ilişkin öğretmen görüşleri (2020), öğretmenler odasında konuşulan konular (2021), öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşullarının ve öğretmen odalarına ilişkin mekânsal doyumun incelenmesi (2021), öğretmenler odası konuşmalarının eğitim öğretim sürecine etkisi (2022) ve öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin metaforik algıları (2022).

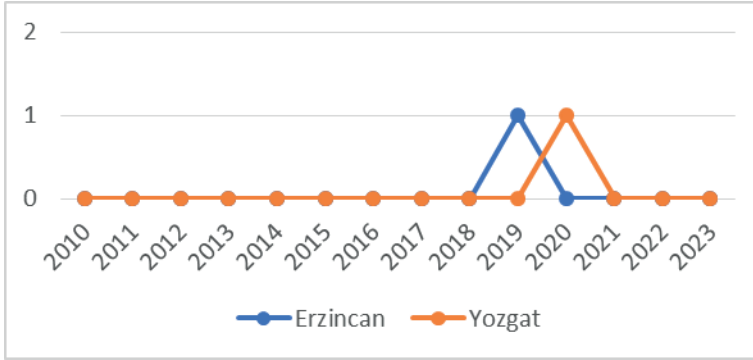
Araştırma konusuyla ilgili tezlerin konu değişkenlerine göre dağılımı:



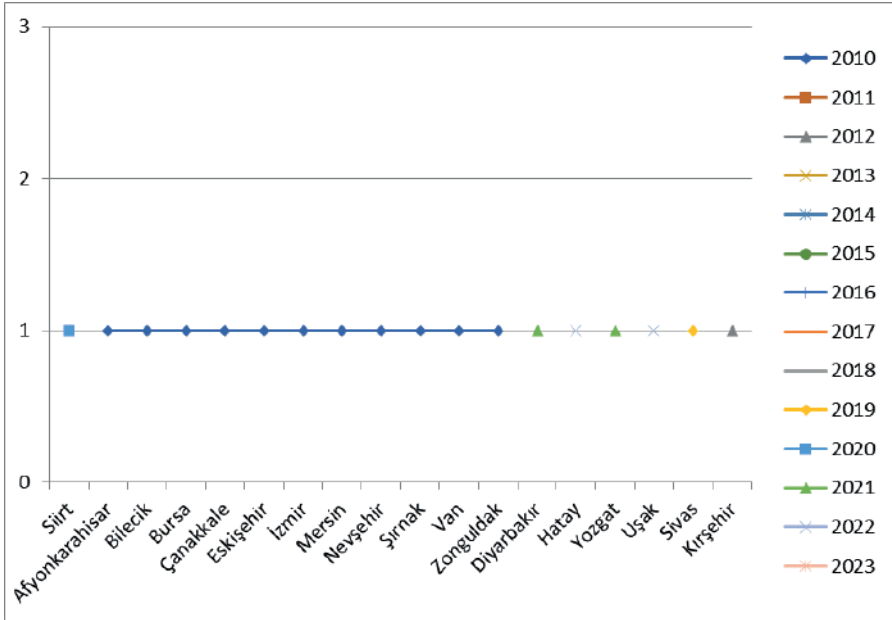
Grafik 10. Tez araştırmalarının çalışma konularına ilişkin dağılımı

Grafik 10 incelendiğinde, konuyla ilgili yazılmış tezlerde dört farklı konu tespit edilmiştir. Bunlar; öğretmenler odasının sosyal ortam-iletişim koşulları, öğretmenler odası memnuniyeti, öğretmenler odasının fiziksel-mekânsal koşulları ve eşya araç-gereç donanımıdır.

Araştırma konusuyla ilgili tezlerin örneklem illerine göre dağılımı:



Grafik 11. Tez araştırmalarının örneklem bölgelerine ilişkin dağılımı



Grafik 12. Makale araştırmalarının örneklem illerine ilişkin dağılımı



Makale araştırmalarının örneklem bölgesi; Tez araştırmalarının örneklem bölgesi

Harita 1. Tez ve makale araştırmalarının örneklem bölgelerine ilişkin Türkiye haritasındaki dağılımı

Harita 1 incelendiğinde, makale araştırmalarının en fazla İç Anadolu Bölgesinde ($n=4$), en az ise Karadeniz Bölgesinde ($n=1$) yapıldığı görülmektedir. Marmara ve Ege Bölgesinde ($n=3$) çalışma yapıldığı görülmektedir; Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesinde ise ($n=3$) çalışma yapıldığı görülmektedir. Tez araştırmalarının İç Anadolu Bölgesinde ($n=1$) ve Doğu Anadolu Bölgesinde ($n=1$) yapıldığı görülmektedir.

Araştırma konusuyla ilgili makale ve tezlerin anahtar kavram bulutları:



Görsel 1. Makalelerin anahtar kavram bulutu

yürütmüştür. Genel olarak öğretmenler odasını konu alan makalelerde en çok sınıf öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri üzerinde çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Öğretmenler odasını konu alan makalelerin genellikle nitel çalışmalar olduğu görülürken tez araştırmalarının ise tamamının nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Nitel çalışmalarda verilerin çoğunlukla görüşmeler yoluyla elde edildiği tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacıların konuyla ilgili öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini derinlemesine öğrenme amacını taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir. Nicel çalışmalardan biri olan Yeşil ve Korkmaz'ın (2012) çalışmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmenler Odası Sosyal Yaşam Anketi” öğretmenler üzerinde yürütülmüştür.

Terzi'nin (2020) araştırmasına göre öğretmenler odasında geçirilen zaman okulda geçirilen zamanın % 30,7'sidir. Öğretmenlerin çoğunun her teneffüs zamanında öğretmenler odasını kullandıkları ve öğretmenler odasını kullanmayan öğretmenlerin ise okul ve öğrenci işleri, sosyal ortama ilgisizlik ve fiziksel ortamdan kaynaklı nedenleri ileri sürdüğü belirtilmektedir (Turhan vd. 2015). Korklutaş (2019) tez araştırmasında öğretmenler odasında geçen süre ile öğretmenler odası memnuniyeti arasında doğrusal bir ilişki tespit edememiştir. Gökalp vd. (2022) öğretmenlerin öğretmen odalarına dair yaptıkları metafor araştırmasında; öğretmenler odasının en çok dinlenme yeri vb. benzetmelerinde bulunduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler odası öğretmenler için iletişim ve etkileşim mekânı olmakla beraber oradaki konuşmalar öğretmenlerin bireysel gelişimini, mesleki motivasyonunu ve eğitime bakış açısını etkilemektedir (Aslan, 2022). Öğretmenler odası öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli bir mekândır (Ben-Peretz & Schonmann, 2000). Kainan'a (2002) göre öğretmenler odası mesleki tecrübesi olan öğretmenlerle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler arasında entegrasyona yardımcı olmaktadır.

Turhan vd. (2015) göre öğretmenler odasında konuşulan konular arasında ilk sırada eğitim-öğretimle ilgili konular yer alırken en son sırada mesleki konular yer almaktadır. Benzer durum Yeşil ve Korkmaz'ın (2012) çalışmasında öğretmenlerin “oldukça sık” oranında eğitim-öğretime ilişkin konuları konuştukları vurgulanmıştır. Çakan (2021) ilkokullarda yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin eğitim-öğretim hakkındaki konuşmaları birinci sıradaki tema olmuştur. Mesleki açıdan öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunması önemli olduğu kadar bazı durumlarda ondan da önce gelen öğretmenlerin sahip olduğu değerleri paylaşması da önemlidir (Yılman,

2006). Öğretmenlerin sahip olduğu değerleri paylaşması öğretmenler arasında duygusal bağın daha da kuvvetli olmasına neden olabilir.

Kainan'a (1997) göre öğretmenler odasında bazen hoş olmayan eleştiriler yapılmaktadır. Hatta çalışanların dedikodu yaptığı mekânlardan biri de öğretmenler odasıdır. Türhan vd. (2015) öğretmenler odasında rahatsız edici konuşmalardan dolayı bazı öğretmenlerin ortamı terk ettiklerini ve gergin tartışmalardan dolayı sıkıcı bir ortam hâline dönüşebileceğini belirtmiştir. Ünal vd. (2018) 283 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü araştırmasında; öğretmenler odasının öğretmen adaylarına göre nötr bir ortam (sohbet mekânı, yemek odası, yabancıların istenmediği ortam vb.) aynı zamanda da olumsuz bir ortam (dedikodu mekânı, kıdemli öğretmen hâkimiyeti, gruplaşmanın olduğu mekân, yüksek sesle konuşulan ortam, cinsiyetçi tutum sebebiyle ayrımcılık vb.) olduğu vurgulanmıştır. Coranado (2011) mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin eğitim ortamında diğer öğretmenlerle etkili iletişim kuramamasının strese neden olduğunu belirtmiştir. Henüz öğretmenlik mesleğini aktif olarak yapmamış ve geleceğin öğretmen adaylarının öğretmenler odası hakkındaki nötr veya olumsuz görüşlerinin sebepleri üzerinde düşünülmelidir. Aksi durumda bu bakış açısı okulların genel durumuna yansiyabilir. Hatta bu durum gelecekte mesleklerine bakış açısını da etkileyebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerini mutlu bir şekilde sürdürmeleri meslektaşlarıyla birlikte olmaktan keyif almasıyla da ilgilidir. Görev yaptıkları okulda öznel iyi oluş algısı yüksek olan öğretmenlerin işten ayrılma niyeti de düşük düzeyde olacaktır (Kılıç & Aydın, 2024). Meslektaşlarıyla birlikte olmaktan mutluluk duyan öğretmenlerin, öğretmenler odasında daha fazla zaman geçireceği düşünülebilir.

Terzi (2020) tez araştırmasında öğretmenler odasının fiziksel koşullarını (yer, konum, boyut, yeme-içme faaliyeti, kapı, duvar ve pencere) mekânsal koşullarını (ses, ışık, ısı, havalandırma, temizlik, düzen, renk ve kalabalık) incelemiştir. Okul ortamını etkileyen önemli unsurlardan biri de okulun fiziksel boyutudur (Genç, 2016). Okulun öğretmenler odasının fiziki koşulları öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı bakış açılarını etkilemektedir. Arslan ve Oral'a (2020) göre öğretmenler odasının fiziki koşulları içinde bazı eşya ve araç-gereçlerin temin edilip edilmemesi önemlidir. Bu doğrultuda MEB (2019) öğretmenlerin ruhsal ve bedensel olarak daha rahat etmeleri için yeni öğretmenler modeli tasarlamıştır. Bu modelin amacı; öğretmenlerin daha konforlu bir alanda derse hazırlanması, mesleki dayanışmanın etkili olması ve iletişimin verimli olmasıdır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Öğretmen odasını bütüncül bakış açısıyla ele alan ölçekler geliştirilip nicel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Ülke genelinde kapsamlı bir araştırma yapıp öğretmen görüşlerine göre öğretmen odaları tasarlanabilir.
- ✓ Eğitim yöneticilerin öğretmen odasına yönelik görüşleri araştırılabilir.
- ✓ Öğretmen odalarıyla ilgili karma yöntemde çalışma yapılabilir.
- ✓ Öğretmen odalarının daha verimli hâle gelmesi için eğitim yöneticileriyle işbirliği yapılabilir.
- ✓ Yurt dışındaki öğretmenlerle yurt içindeki öğretmenlerin öğretmen odalarına yönelik görüşleri karşılaştırılmalı inceleme yapılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, H., & Aslan, H. (2022). Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 586–608. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1091289>
- Akran, S. K. (2020). Yeni öğretmenler odası tasarımı modeline yönelik öğretmen görüşleri. *AJER–Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 207–219. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim>
- Arslan, S., & Oral, E. A. (2020). Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51–65. <https://doi.org/10.17556/erziefd.503950>
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar* (2. baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ben-Peretz, M., & Schonmann, S. (2000). *Behind closed doors: Teachers and the role of the teachers' lounge*. State University of New York Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Celkan, H. Y. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Coronado, J. M. (2011). Stressors that beginning teachers encounter. *National Teacher Education Journal*, 4(4), 43–45.
- Çakan, S. (2021). İlkokullarda öğretmenler odasında konuşulan konular. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(77), 3116–3123. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2862>
- Dinç, P., & Onat, E. (2002). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarım bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17(3), 35–55.
- Gatto, J. T. (2016). *Eğitim bir kitle imha silahı* (M. A. Özkan, Çev.). EDAM Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökalp, A., İnel, Y., Üztemur, S., & Ünal, A. İ. (2022). Öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1441–1456. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.834416>
- Hammersley, M. (1984). Staff lounge news. In A. Hargreaves & P. Woods (Eds.), *Class lounges and staff lounges* (pp. 203–214). Open University Press.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum* (M. Özaç, Çev., 45. baskı). Şule Yayıncılık.
- Kainan, A. (2002). Analyzing teachers' stories. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1–31. <https://doi.org/10.1177/160940690200100303>

- Kılıç, A., & Aydın, B. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, işten ayrılma niyeti algısı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 384–411. <https://doi.org/10.37217/tebd.1389345>
- Korkulutaş, Y. (2019). Öğretmenler odasının sosyal ortam–iletişim koşulları ile öğretmenler odası memnuniyet düzeyinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Konrad, F.-M. (2021). *Okulun tarihi: Antik çağ'dan günümüze* (E. Kulaksız, Çev., 1. baskı). Runik Kitap.
- Koyuncu, M. S., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 216–238. <https://doi.org/10.21031/epod.334292>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Yeni nesil öğretmenler odası. <https://www.meb.gov.tr/yeni-nesil-ogretmenler-odasi/haber/19240/tr>
- Negiş-Işık, A., & Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 201–228.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Sage.
- Parks, M. C. (2017). Teacher relationships in an Australian high school staff lounge: Reconceptualising the significance of teacher relationships during non-contact time in a high school staff lounge [Doctoral thesis]. Griffith University.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayıncılık.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, E. (2020). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşulları ve eşya, araç-gereç donanımının araştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Terzi, E., & Arslan, S. (2021). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşullarının ve öğretmenlerin öğretmen odalarına ilişkin mekânsal doyum düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 72–89. <https://doi.org/10.46778/goputeb.904523>
- Töremen, F. (2004, Temmuz 6–9). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Turhan, B., Kaptan, A., & Kahveci, H. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenler odasına yönelik görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 993–1008. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7794>

Türkiye’de Psikolojik İyi Oluş Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Fikret Gülaçtı¹

Uğur Saruhan²

Yeşim Saruhan³

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de psikolojik iyi oluş konusunda yapılmış doktora tezlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş olup veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini ise YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı’nda yer alan ve tam metin erişimi mümkün olan 83 doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırma, Türkiye’de psikolojik iyi oluş konusunda yapılmış olan “psikolojik iyi oluş ve psikolojik iyi olma” anahtar sözcükleriyle taranarak tam metnine ulaşılabilen doktora tezleri ile sınırlıdır. Ulaşılabilen tezler; tezin yayınlanma yılı, tezin yazıldığı bölüm, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, çalışılan konu, yöntem, model, örneklem grubu ve veri toplama aracı değişkenlerine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre; en fazla tezin 2023 yılında yazıldığı, tezlerde en fazla nicel yöntem ile çalışma yapıldığı, tezlerde en fazla ilişkisel araştırma deseninin kullanıldığı, nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalarda fenomenolojik yöntemin en fazla sayıda araştırmada kullanıldığı, tezlerin çoğunluğunun psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde yazıldığı, en fazla tezin Ankara Üniversitesi’nde yazıldığı, en fazla tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yazıldığı, tezlerde en fazla üniversite öğrencileri ile çalışıldığı, tezlerde veri

- 1 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fgulacti@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3200-1994
- 2 Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, ugursaruhan@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3275-3448
- 3 Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, yesimsaruhan@gumushane.edu.tr, ORCID: 0009-0008-7784-2114

toplama aracı olarak çoğunlukla anket/ölçek kullanıldığı, çalışmalarda en fazla Anova analizlerinin yapıldığı, çalışılan konuların yoğun olarak erdemler ve karakter güçleri, maneviyat, psikoeğitimler ve örgütsel faktörler ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

1. GİRİŞ

Psikolojik iyi oluş insanlara; sağlıklı olma ve yaşamın daha uzun sürmesi, daha işlevsel olan sosyal ilişkiler kurma, işte ve performansta başarının artması ile birlikte gelirden artma gibi olumlu katkılar sunmaktadır (Kermen vd., 2016: 21). Nitekim Oğuzhan ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında da stres düzeyi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, bu da psikolojik iyi oluşun bireyin yaşam kalitesi üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir.

Psikolojik iyi oluş olumlu benlik algısını, iyi ilişkileri, çevreyle olan ilişkileri, özerk olmayı, yaşamın anlamını, amaç sahibi olmayı, büyüme ve gelişme duygularını içeren, bireyin kendini tanıyarak güçlü ve sınırlı yönlerinin farkında olması olarak tanımlanabilir (Ryff ve Keyes, 1995). Ryff (1989, 1995), kişilik ve gelişim kuramcılarının olumlu psikolojik sağlığa dair kuramsal yaklaşımlarından hareketle “Psikolojik İyi Oluş” modelini geliştirmiştir. Bu model, Maslow’un (1968) kendini gerçekleştirme anlayışından; Allport’un (1969) olgunlaşma görüşünden; Rogers’ın (1961) tam işlevselliğe sahip insan yaklaşımından; Jung’un bireyselleşme kavramından (1933; Akt. Ryff, 1989); Erikson’un (1968) psiko-sosyal gelişim aşamalarından; Buhler’in (1935; Akt. Ryff, 1989) temel yaşam eğilimlerinden; Neugarten’in yetişkinlik ve yaşlılıkta kişilik değişimlerine ilişkin açıklamalarından (1973; Akt. Ryff, 1989) ve Jahoda’nın (1960) olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden esinlenmiştir.

Ryff’in (1989) ortaya koyduğu bu model altı temel boyutu içermektedir: bireyin geçmiş yaşamı ve kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmeleri (kendini kabul), sürekli bir büyüme ve gelişim hissi (bireysel gelişim), yaşamın anlamlı ve amaçlı olduğu inancı (yaşam amacı), güvene dayalı ve sıcak kişilerarası ilişkiler kurma (diğerleriyle olumlu ilişkiler), çevresini kendi ihtiyaçları doğrultusunda etkili şekilde yönetebilme becerisi (çevresel hâkimiyet) ve bağımsız karar alabilme kapasitesi (özerklik-otonomi) (Ryff, 1989, s. 1071; Ryff ve arkadaşları, 1999, s. 250).

Psikolojik İyi Oluşun Alt Boyutları

Ryff psikolojik iyi oluşun alt boyutlarını belirleyerek, bu boyutların ne anlama geldiğini ve geliştirdiği ölçme karşılıklarını şu şekilde ifade etmiştir (Ryff ve Essex, 1991, s.151);

Başkalarıyla Olumlu İlişkiler Kurma: Ryff (1989, s. 1072) başkaları ile olumlu ilişkileri, “diğer kişilerle açık, sağlıklı ve güvenilir ilişkiler kurabilme ve güçlü empati yeteneği ile sevgi duygusu” olarak tanımlamıştır. Ryff başkaları ile olumlu ilişkiler kurmayı ruh sağlığının önemli bir göstergesi olarak saptayarak, kuramında bu kavramı bir alt boyut olarak belirlemiştir.

Otonomi (Özerklik): Christopher (1999), Ryff’in özerklik kavramını bireyin kendi kararlarını alabilmesi, özgürlük, iç kontrol odağına sahip olma, içsel motivasyon ve bireyselleşme ile ilişkilendirdiğini ifade etmektedir. Bu anlayışa göre, kişinin düşünce ve davranışları kendi iradesiyle şekillenmekte olup, bireyin kontrolü dışındaki faktörler tarafından belirlenmemektedir. Ryff ve arkadaşları’na (1999) göre özerk bireyler, toplumsal baskılardan etkilenmez, sosyal inançlar ve yasal düzenlemeler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Batı psikolojisinde yaygın olarak görülen bu yapı, bireyciliğin temel hedef ve değerlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bireyselleşme, toplumsal baskılardan, inançlardan ve çalışan sınıfın kurallarından uzaklaşarak geleneksel kalıplardan özgürleşme süreci olarak değerlendirilmektedir (Ryff ve arkadaşları, 1999, s. 250).

Çevre Hâkimiyeti: Ryff (1989, s.1071 “bireyin kişisel ve ruhsal gelişimlerini destekleyen çevreyi var etme ya da seçme becerisini” çevre hâkimiyeti olarak tanımlamıştır. Cooper ve ark. (1995, s.402) ise “içinde yer aldığı çevrede zihinsel veya fiziksel etkinlikler ile değişiklikler yapmada başarılı kişi, etkileşim ortamlarını istendik yönde kontrol edebilir, çevre hâkimiyeti becerisine sahip birey değişken çevre şartlarıyla baş etmede işlevseldir, çevresi ile uyumlu olma ve etkileşimi sürdürmede isteklidir”. Ryff, bu gerekçeler doğrultusunda çevreye hâkimiyetin psikolojik iyi oluşun bir göstergesi olduğunu ileri sürmüş ve modeline bu kavramı bir alt boyut olarak dâhil etmiştir (Ryff ve arkadaşları, 1999, s. 250).

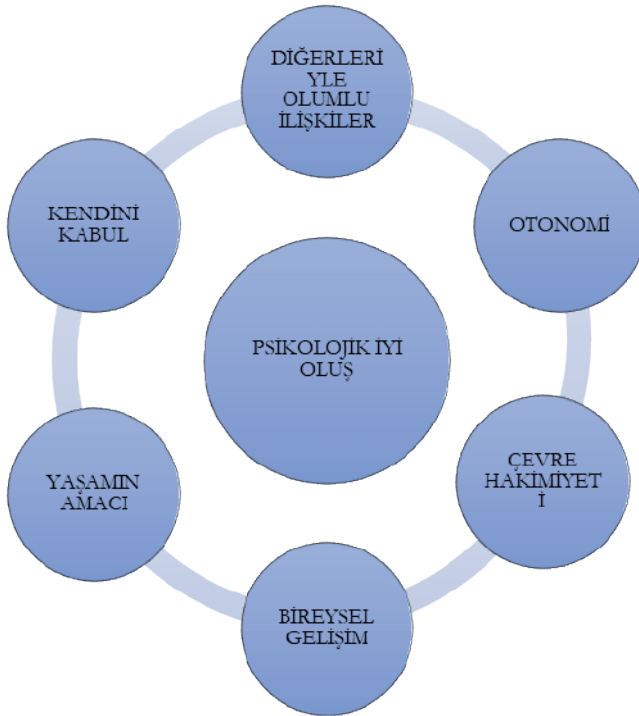
Bireysel Gelişim: Ryff ve Essex (1991, s. 150), bireylerin psikolojik açıdan işlevsel olabilmeleri ve bu işlevsellikten en yüksek düzeyde yararlanabilmeleri için büyüme, gelişim ve değişim potansiyellerini kullanmalarının önemine dikkat çekmektedir. Maslow ise kendini gerçekleştirme çabasını insan gelişiminin en temel amaçlarından biri olarak görmektedir. Yaşam boyu gelişim kuramları da bireylerin farklı yaşam dönemlerinde karşılaştıkları gelişim görevlerine ve krizlerle baş etme süreçlerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda, kişisel gelişim ve kendini anlama kavramları, yaşam boyu gelişim kuramlarının merkezinde yer almaktadır. Bu nedenlerle Ryff, modelinde kişisel gelişim boyutuna da yer vermiştir.

Yaşamın Amacı: Ryff ve Essex (1991, s. 149), Allport’un olgunluk kavramının, yaşamda amaç ve yön duygusunu açık ve net bir şekilde

vurguladığını belirtmektedir. Yaşam boyu gelişim kuramcıları (Buhler, Erikson ve Jung) ise bireylerin yaşam amaçlarındaki değişkenliğe dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, olumlu amaçlara sahip olma ve yön duygusu, yaşamın anlamlı olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, yaşam amacı psikolojik iyi oluşun önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Kendini Kabul: Ryff (1989, s. 1071), bireyin kendisine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini ifade eden kendini kabulün, psikolojik işlevselliğin temel unsurlarından biri olduğunu belirtmektedir. Kendini kabul, kişinin kendine karşı olumlu bir yaklaşım sergilemesi olarak tanımlanmakta ve psikolojik işlevin merkezinde yer alan bir kavram olarak görülmektedir. Bu kavram, kendini gerçekleştirme, üst düzeyde işlevsellik ve olgunluk anlayışları açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ryff ve arkadaşları, 1999, s. 250). Bunun yanı sıra, Erikson’un yaşam boyu gelişim kuramı da bireyin geçmişini ve benliğini kabullenmesinin önemine dikkat çekmektedir (Ryff ve Essex, 1991, s. 148).

Şekil 1: “Çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli” (Ryff 1989)



Yukarıda belirtilen alt boyutlar dikkate alındığında, Ryff’in psikolojik iyi oluş kavramının, olumlu işlevsellik üzerine odaklanan Batılı kuramcılarının

ortak görüşlerinden türetildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlev gösteren bireyin özelliklerini ele alan çeşitli kuramların bir sentezi olarak değerlendirilmektedir (Özen, 2017).

Literatürde psikolojik iyi oluş kavramının birçok konu ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de psikolojik iyi oluş konusunda yapılmış doktora tezlerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Psikolojik iyi oluş konusunda yapılmış doktora tezlerinin;

1. Yayın yılı, tezin yapıldığı üniversite ve enstitü dağılımı nasıldır?
2. Tezin yazıldığı bölüme göre dağılım nasıldır?
3. Araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem grubu, kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışılan konulara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, ilişkilerin, olayların, durumların veya materyallerin özelliklerini ve anlamlarını derinlemesine inceleyen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karedeniz ve Kılıç, 2018). Araştırmada kullanılan tezler incelenirken mevcut kayıt veya belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelendiği doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Karadağ, 2009).

Evren –örneklem

Çalışmanın evreni psikolojik iyi oluş konusunda yazılan doktora tezleridir. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerine başvurulmamış, araştırma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Psikolojik iyi oluş konusunda yazılmış doktora tezlerine YÖK tez tarama merkezinden erişilmiştir. YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında “psikolojik iyi oluş ve psikolojik iyi olma” anahtar sözcükleriyle tarama yapılmış ve tam metin olarak ulaşılabilen 83 doktora tezi bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin toplama süreci

Araştırmada öncelikle, örnekleme dâhil edilen ve tam metin erişimi sağlanan tezler, YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı’nın web sitesinden PDF formatında indirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada bilgisayar ortamına aktarılan tezler incelenerek araştırmanın alt amaçları doğrultusunda; yayınlanma yılı, tezin yazıldığı bölüm, enstitü, enstitünün

bağlı olduğu üniversite, çalışılan konu, yöntem, model, örneklem grubu ve veri toplama aracı değişkenlerine göre incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımları frekans ve yüzdelere dayanarak sayısallaştırılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada doktora tezleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, bir veri setinden geçerli ve tekrarlanabilir sonuçlar elde etmeye yönelik bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Krippendorff, 2018, s. 33). Bu yöntem, niceliksel verilere ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımı içermektedir (Çilingir, 2017, s. 150). İncelenen tezlerin içerik analizinin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından “Tez Analiz Formu” hazırlanmıştır. Bu formun geliştirilmesinde, alanyazında yer alan benzer çalışmalar gözden geçirilmiş ve kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Formda, örnekleme dâhil edilen tezlerin yayın yılı, yazıldığı bölüm, enstitü ve bağlı olduğu üniversite, ele alınan konu, araştırma yöntemi ve modeli, örneklem grubu ile kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Formdan elde edilen veriler, yüzde (%) ve frekans (f) değerleriyle analiz edilerek ilgili tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Tezlerin yayım yılı, araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin çapraz tablo

Yıl	Yöntem			Desen		Toplam
	Nitel	Nicel	Karma	İlişkisel	Deneysel	
2023	0	15	3	11	7	18
2022	0	6	5	6	5	11
2021	0	7	1	2	6	8
2020	0	9	2	6	5	11
2019	1	3	2	4	2	6
2018	0	8	0	8	0	8
2017	0	2	0	0	2	2
2016	0	3	0	3	0	3
2015	0	1	0	1	0	1
2014	0	2	0	2	0	2
2013	0	2	0	1	1	2
2012	0	4	0	3	1	4
2011	0	3	0	3	0	3
2009	0	1	0	0	1	1
2008	0	1	0	1	0	1
2007	0	1	0	0	1	1
2004	0	1	0	1	0	1
Toplam	1	69	13	52	31	83

Tablo 1 incelendiğinde en çok tezin 2023 yılında yazıldığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllara bakıldığında psikolojik iyi oluş konusunda diğer yıllara göre daha fazla çalışma yapıldığı söylenebilir. Tezlerde en çok nicel yöntem ile çalışma yapıldığı ve bunu karma yöntem ile yapılan çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Sadece nitel yöntem kullanılarak yapılan bir çalışma olduğu görülmektedir. Nicel yöntemin en çok 2023 yılında, karma yöntemin ise en çok 2022 yılında kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntem araştırmalarının son beş yıla ait olması tablodan çıkarılabilecek bir diğer bulgudur. Tezlerde en çok ilişkisel araştırma deseni kullanıldığı ve bunu deneysel desen ile yapılan çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Deneysel araştırmalarının son beş yılda diğer yıllara göre fazla olması tablodan çıkarılabilecek bir diğer bulgudur.

Tablo 2. Nitel çalışma modellerinin kullanıldığı tezlerin nitel yöntem/desenleri

Nitel araştırma yöntemi/deseni	Yıl					Toplam
	2023	2022	2021	2020	2019	
Fenomenolojik	1	2	1	0	0	4
İçerik analizi	0	1	0	1	1	3
Açıklayıcı	1	0	0	1	0	2
Durum çalışması	0	0	0	0	1	1
Keşfedici	0	1	0	0	0	1
Gömülü teori	0	1	0	0	0	1
Yakınsayan paralel desen	1	0	0	0	0	1
Temel nitel araştırma deseni	0	0	0	0	1	1
Toplam	3	5	1	2	3	14

Tablo 2 incelendiğinde nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalarda fenomenolojik yöntemin en fazla sayıda araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Fenomenolojik yöntemi sırayla içerik analizi ve açıklayıcı desen takip etmektedir. Ayrıca gömülü teori, keşfedici yöntem, yakınsayan paralel desen, temel nitel araştırma deseni ve durum çalışmasının ise birer çalışmada kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Tezlerin yazıldığı bölüm/anabilim dalı

Bölüm/Anabilim Dalı	f	%
Psikolojik danışma ve rehberlik	25	30.1
Felsefe	13	15.6
Hemşirelik	11	13.2
Psikoloji	8	9.6
İşletme	8	9.6
Okul öncesi/çocuk gelişimi	4	4.8
Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	3	3.6
Tıp fakültesi	3	3.6
Eğitim yönetimi ve denetimi	2	2.4
Sınıf eğitimi	1	1.2
Sosyal hizmet	1	1.2
Özel eğitim	1	1.2
Halkla ilişkiler ve reklamcılık	1	1.2
Turizm işletmeciliği	1	1.2
Rekreasyon	1	1.2
Toplam	83	100

Tablo 3 incelendiğinde tezlerin çoğunlukla (%30.1) psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde yazıldığı görülmektedir. Tezlerin %15.6’sı Felsefe, %13.2’si hemşirelik, % 9.6’sı psikoloji, %9.6’sı işletme, %4.8’i okul öncesi/ çocuk gelişimi, %3.6’sı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, %3.6’sı tıp fakültesi, %2.4’ü eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılmıştır. Sınıf eğitimi, sosyal hizmet, özel eğitim, halkla ilişkiler ve reklamcılık, turizm işletmeciliği ve rekreasyon bölümlerinde ise birer tezin yazıldığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında psikolojik iyi oluş kavramının bir çok farklı disiplinlerde çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 4. Tezlerin yazıldığı üniversiteler

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Ankara Üniversitesi	11	13.3	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1.2
İnönü Üniversitesi	7	8.4	Anadolu Üniversitesi	1	1.2
Sakarya Üniversitesi	6	7.2	Necmettin Erbakan Ü Üniversitesi	1	1.2
Gazi Üniversitesi	5	6	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	1	1.2
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	6	Tokat Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	1	1.2
Atatürk Üniversitesi	4	4.8	İstanbul Üniversitesi	1	1.2
Odtü	4	4.8	Düzce Üniversitesi	1	1.2
Erciyes Üniversitesi	3	3.6	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa	1	1.2
Çukurova Üniversitesi	3	3.6	Üsküdar Üniversitesi	1	1.2
Mersin Üniversitesi	3	3.6	Dumlupınar Üniversitesi	1	1.2
Marmara Üniversitesi	3	3.6	Trakya Üniversitesi	1	1.2
Selçuk Üniversitesi	2	2.4	Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1.2
Ege Üniversitesi	2	2.4	Kocaeli Üniversitesi	1	1.2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	2.4	Başkent Üniversitesi	1	1.2
Pamukkale Üniversitesi	2	2.4	Maltepe Üniversitesi	1	1.2
Akdeniz Üniversitesi	2	2.4	İstanbul Arel Üniversitesi	1	1.2
Hacettepe Üniversitesi	2	2.4	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1.2
Toplam				83	100

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin 34 farklı üniversitede ve en fazla tezin Ankara Üniversitesinde yazıldığı (n=11) görülmektedir. Ankara Üniversitesini ise sırayla İnönü Üniversitesi (n=7), Sakarya Üniversitesi (n=6), Gazi Üniversitesi (n=5), Dokuz Eylül Üniversitesi (n=5) takip etmektedir.

Tablo 5. Tezlerin yazıldığı enstitü

Enstitü	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	33	39,8
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	27	32,5
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	13	15,7
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	6	7,2
Tıp Fakültesi	3	3,6
İşletme Enstitüsü	1	1,2
Toplam	83	100,0

Tablo 5 incelendiğinde yazılan tezlerin %39.8'i Sosyal Bilimler Enstitüsü, %32.5'i Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yazıldığı görülmektedir. Tezlerin

%15,7’si Sağlık Bilimleri Enstitüsü, %7,2’si Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, %3,6’sı Tıp Fakültesi ve %1,2’sinin ise İşletme Enstitüsü’nde yazıldığı görülmektedir. Bulgulara göre psikolojik iyi oluş kavramının çoğunluğunun sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yazıldığı söylenebilir.

Tablo 6. Tezlerin çalışıldığı örneklem grupları

Örneklem grubu	f	%
Üniversite öğrencileri	21	25.3
Yetişkinler	17	20.5
Öğretmenler	4	4.8
Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler	3	3.6
Lise öğrencileri	3	3.6
Ortaokul öğrencileri	2	2.4
Banka çalışanları	2	2.4
Şizofreni hastaları	2	2.4
Beden eğitimi öğretmenleri	1	1.2
Hemşireler	1	1.2
İşitme engelli öğrenciler ve ebeveynleri	1	1.2
Lise öğrencileri ve anne babaları	1	1.2
Çocuk evlerinde bakım elemanı olarak çalışan ebeveynler ve onların çocukları	1	1.2
Anne babası boşanmış ön ergenler ve ebeveynleri	1	1.2
İnfertilite tedavisi gören kadınlar	1	1.2
15-49 yaş arası kadınlar	1	1.2
Plates uygulayıcısı kadınlar	1	1.2
Panik bozukluk tanılı bireyler	1	1.2
Ruhsal hastalığa sahip bireyler	1	1.2
Bakım verenler	1	1.2
Şizofreni hastalarına bakım verenler	1	1.2
Otizimli çocuğu olan anneler	1	1.2
Otizimli çocuğu olan ebeveynler	1	1.2
Okul öncesi (5-6 yaş) çocuklar	1	1.2
5-6 yaş çocuklar, öğretmenleri ve ebeveynleri	1	1.2
İlkokul öğrencileri	1	1.2
Obez çocuklar	1	1.2
Obez yetişkinler	1	1.2
Yaşlılar	1	1.2
Ergenler	1	1.2
Suriyeli ve Türk ergenler	1	1.2
Suriyeli gençler	1	1.2
Beyaz yakalı çalışanlar	1	1.2
İnşaat işçileri	1	1.2
Posta çalışanları	1	1.2
İşgörenler	1	1.2
Sanayi bölgesi çalışanları	1	1.2
Toplam	83	100

Tablo 6 incelendiğinde tezlerde en fazla sırasıyla üniversite öğrencileri (n=21, %25.3) ve yetişkinler (n=17, %20.5) ile çalışıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ve lise öğrencileri ile üçer çalışma yapıldığı, ortaokul öğrencileri, banka çalışanları ve şizofreni hastaları ile ikişer çalışma yapıldığı görülmektedir. Tablodaki diğer çalışma grupları ile birer çalışma yapıldığı görülmektedir. Örneklem gruplarına bakıldığında çalışılan grupların öğrenciler, yetişkinler, öğretmenler, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ebeveynleri, özel sektör çalışanları, ruhsal hastalığa sahip bireyler, hemşireler, kadınlar, bakım verenler, okul öncesi (5-6 yaş) çocuklar, obezler, yaşlılar ve Suriyeli gençlerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 7. Tezlerde kullanılan veri toplama yöntemleri

Yöntem	f	%
Anket/ölçek	69	83,1
Anket/ölçek ve görüşme	12	14,5
Görüşme	1	1,2
Anket/ölçek ve gözlem	1	1,2
Toplam	83	100,0

Tablo 7 incelendiğinde tezlerde veri toplama aracı olarak %83.1 oranında anket/ölçek, %14.5 oranında ise anket/ölçek ve görüşme yönteminin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle nicel ölçümlerdeki verileri desteklemek amacıyla nitel verilerin kullanıldığı çalışmaların daha az olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Tezlerde kullanılan verilerin analiz dağılımları

Analizler	f	%
Anova	26	18.4
T testi	25	17.7
Korelasyon	22	15.6
Regresyon	20	14.2
Non-parametrik testler	16	11.3
Yapısal eşitlik	14	9.9
İçerik analizi	10	7.1
Yol analizi	4	2.8
Aracılık analizi	3	2.1
Düzenleyici analiz	1	.71
Toplam	141	100

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaların %18.4’inde Anova, %17.7’sinde t-testi, %15.6’sında korelasyon, %14.2’sinde regresyon analizlerinin yapıldığı görülmektedir. Non-parametrik analizlerin ise %11.3 oranında kullanıldığı görülmektedir. 14 çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılırken, 10 çalışmada ise verilerin içerik analizi yöntemi ile analiz edildiği görülmektedir. Yol analizinin dört çalışmada, aracılık analizinin üç çalışmada ve bir çalışmada düzenleyicilik analizi kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9. Tezlerde psikolojik iyi oluş ile araştırma yapılan değişkenler

Değişken	f	%	Değişken	f	%
Şema terapiye dayalı bireysel danışma	1	.82	Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim	2	1.64
Öz yeterlilik	1	.82	İş performansı	3	2.46
Problemlili porno kullanımı	1	.82	Sia enstrümanı destekli kişilerarası ilişkiler temelli grup uygulaması	1	.82
Sosyal medya kullanım bozukluğu	1	.82	Pozitif psikoterapi temelli psikoeğitim	2	1.64
Sosyal karşılaştırma	1	.82	Affetme	2	1.64
Koşulsuz kendini kabul	1	.82	Yoga	1	.82
Bilişsel esneklik	1	.82	Yönetici desteği, çalışma arkadaşları desteği, örgütsel destek	1	.82
Mükemmeliyetçilik	1	.82	Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma eğitimi	1	.82
İyimserlik	1	.82	Motivasyonel görüşme tekniklerine göre temellendirilmiş psikoeğitim	1	.82
Anne baba tutumu	1	.82	Sağlıklı kültürleşme eğilimi	1	.82
Değerler	1	.82	Tüm insanlıkla özdeşleşme	1	.82
Mutluluk	1	.82	Benlik yönelimi	1	.82
Dış kontrol odağı	1	.82	Geleceğe bakış	1	.82
Öğrenilmiş güçlülük	1	.82	Yeni hedeflere bağlanma	1	.82
Sosyal beceri eğitimi	2	1.64	Uyumsal öz yönetim	1	.82
Başarı ihtiyacı	1	.82	Ebeveyn ilişkisi	1	.82
Akademik yetkinlik	1	.82	Benlik farklılıkları	1	.82
Duygusal ve sosyal yetkinlik	1	.82	Kişilik yapıları	1	.82
Muhafazakar yaşam tarzı	1	.82	Algılanan partner duyarlılığı	1	.82
Duygusal farkındalık	2	1.64	Bağlanma	1	.82
Psikolojik iyi oluşa yönelik psikoeğitim	1	.82	Bireysel gelişim inisiyatifi	1	.82
Duygusal zeka	1	.82	Bilinçli farkındalık	1	.82
Çözüm odaklı düşünme	2	1.64	Öz yeterlilik	1	.82
Sosyal destek	2	1.64	Eudaimonik öz düzenleme	1	.82
Aile gereksinimleri	1	.82	Sufi meitasyonu	1	.82

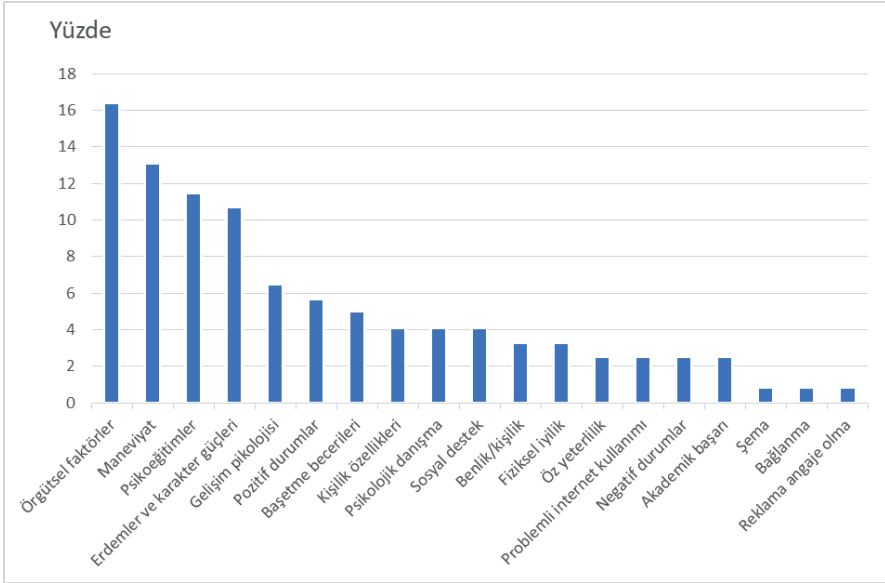
Algılanan stres	1	.82	Tasavvuf müziği	1	.82
Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireyle psikolojik danışma	1	.82	Değer odaklı manevi güçlenme ve bakım programı	2	1.64
Şemalar	1	.82	Sıla-i rahim	1	.82
Çevrimiçi grup rehberliği	1	.82	Manevi içerikli gelişim destek programı	2	1.64
Pozitif psikoloji temelli çevrimiçi grupla psikolojik danışma	1	.82	Demokratik anne baba tutumu	1	.82
Öğrenci düzeyi değişkenleri, Okul düzeyi değişkenleri	1	.82	Hayatı anlamlı görme	1	.82
Emdr odaklı çevrimiçi grupla psikolojik danışma	1	.82	Şükretme	1	.82
Dindarlık	3	2.46	Takdir etme	1	.82
Farkındalık temelli egzersiz programı	1	.82	Kendilik algısı	1	.82
Psikodrama temelli grupla psikolojik danışma	1	.82	Tanrıya güvenli bağlanma	1	.82
Sosyal iyi olma	1	.82	Tanrıya kaygıyla bağlanma	1	.82
Başa çıkma tarzları	2	1.64	Olumlu tanrı algısı	1	.82
Şema cylemleri	1	.82	Ölüm kaygısı	1	.82
Helikopter anababalık	1	.82	Tanrı ile ilişkiler	1	.82
Erdemli liderlik	1	.82	Boyun eğicilik	1	.82
Psikolojik güçlendirme	1	.82	İnanç tarzları	1	.82
Yapısal güçlendirme	1	.82	Denetim odağı	1	.82
İnovatif çalışma	1	.82	Sabır	1	.82
Psikolojik sermaye	4	3.28	Ölüm kaygısı	1	.82
İş aile yayılımı	1	.82	Dini başa çıkma tarzı	1	.82
Kişilik özellikleri	1	.82	Tanrı algısı	1	.82
Mesleki bağlılık	2	1.64	Alçakgönüllülük	1	.82
İstirmarcı yönetim tarzı	1	.82	Öz duyarlılık	1	.82
Öngörülemez davranış biçimi	1	.82	Dini yönelim biçimleri	1	.82
Örgüte bağlılık	1	.82	Beden kitle indeksi	1	.82
Yaşam tatmini	1	.82	Başarı algısı	1	.82
İnsan kaynakları uygulamalarına yönelik algı	1	.82	Akademik iyimserlik	1	.82
Çocuk uyumu	1	.82	Fiziksel saygı	1	.82
Adölesonların yaşadığı güçlük	1	.82	Plates metodu	1	.82
Anne baba ve öğretmen kişilik tipleri	1	.82	İş doyumu	1	.82
Anne baba ve öğretmen psikolojik iyi oluşu	1	.82	Örgütsel erdemlilik	1	.82
Anne baba ve öğretmen ego durumları	1	.82	Etik iklim	1	.82

			Arkadaşlık bağı eğitim programı	1	.82
Umutsuzluk	1	.82			
Siberkondri	1	.82	Türk arkadaş varlığı	1	.82
Hobi varlığı	1	.82	Örgütsel sinizm	1	.82
Arkadaşlardan sosyal destek görme	1	.82	Reklama angaje olma	1	.82
Toplam				122	100

Tablo 9 incelendiğinde psikolojik iyi oluşu etkileyen ya da psikolojik iyi oluşun etkilediği düşünülen 122 farklı değişken olduğu görülmektedir. Çalışılan kavramlar incelendiğinde kavramların %10.7’si erdemler ve karakter güçleri (affetme, alçakgönüllülük, sabır, şükretme, mutluluk, yaşam tatmini, değerler, takdir etme, eudaimonik öz düzenleme, bilinçli farkındalık, duygusal farkındalık, bireysel gelişim inisiyatifi), %2.5’i öz yeterlilik (akademik yetkinlik, duygusal ve sosyal yetkinlik), %3.3’ü benlik/kişilik (benlik farklılıkları, benlik yönelimi, kendilik algısı, kişilik yapıları), %4.1’i kişilik özellikleri (mükemmeliyetçilik, iyimserlik, duygusal zekâ, denetim odağı), %2.5’i problemlili internet kullanımı (problemlili porno kullanımı, sosyal medya kullanımı, siberkondri), %13.1’i maneviyat (dindarlık, tanrı ile ilişkiler, inanç tarzları, sıla-i rahim, hayatı anlamlı görme, ölüm kaygısı, tanrı algısı, dini yönelim biçimleri, tanrıya bağlanma, muhafazakâr yaşam tarzı, sufi meditasyonu, tasavvuf müziği, dini başa çıkma tarzı), %6.5’i gelişim psikolojisi (anne baba tutumları, helikopter anne babalık, aile gereksinimleri, çocuk uyumu, adölesonların yaşadığı güçlükler, ebeveyn ve öğretmen kişilik tipleri, ebeveyn ve öğretmen ego durumları, ebeveyn ve öğretmen psikolojik iyi oluşu), %11.5’i psikoeğitimler (psikolojik iyi oluş temelli psikoeğitim, bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim, pozitif psikoterapi temelli psikoeğitim, değer odaklı manevi güçlendirme ve bakım programı, sosyal beceri eğitimi, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma eğitimi, motivasyonel görüşme tekniklerine göre temellendirilmiş psikoeğitim, manevi içerikli grup rehberliği, sia enstrümanı destekli kişilerarası ilişkiler temelli grup uygulaması, farkındalık temelli egzersiz programı, arkadaşlık bağı eğitim programı), %4.1’i sosyal destek (sosyal destek, sosyal iyi olma, arkadaşlardan sosyal destek görme, Türk arkadaş varlığı), %4.1’i psikolojik danışma (bilişsel davranışçı temelli bireysel danışma, pozitif psikoloji temelli grupla psikolojik danışma, EMDR odaklı grupla psikolojik danışma, psikodrama temelli grupla psikolojik danışma, Şema terapiye dayalı bireysel danışma), %5’i baş etme becerileri (bilişsel esneklik, öğrenilmiş güçlülük, çözüm odaklı düşünme, stresle başa çıkma tarzları, başa çıkma tarzları),

%16.4'ü örgütsel faktörler (erdemli liderlik, psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirme, inovatif çalışma, psikolojik sermaye, iş aile yayılımı, iş performansı, mesleki bağlılık, istismarcı yönetim tarzı, örgüte bağlılık, insan kaynakları uygulamaları, iş doyumu, örgütsel erdemlilik, etik iklim, örgütsel sinizm, yönetici desteği, çalışma arkadaşları desteği, örgütsel destek), %3.3'ü fiziksel iyilik (beden kitle indeksi, fiziksel saygı, plates, yoga), %2.5'i negatif durumlar (umutsuzluk, boyun eğcilik, algılanan stres), %5.7'si pozitif durumlar (geleceğe bakış, yeni hedeflere bağlanma, hobi varlığı, sağlıklı kültürleşme eğilimi, tüm insanlıkla özdeşleşme, uyumsal öz yönetim, algılanan partner duyarlılığı), %2.5'i akademik başarı (başarı ihtiyacı, başarı algısı, akademik iyimserlik), %0.82'si şemalar, %0.82'si bağlanma ve %0.82'si reklama angaje olma kavramlarının psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Şekil 2. Tezlerde psikolojik iyi oluş ile araştırma yapılan değişkenlerin temaları



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de psikolojik iyi oluşla ilgili doktora tezleri Ulusal Tez Merkezi Elektronik Tez Arşivinden yararlanılarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak 83 doktora tezi incelenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada doktora tezlerinin büyük bir kısmının 2020 yılından sonra yazıldığı, en fazla sayıda doktora tezinin ise 2023 yılında yazıldığı tespit

edilmiştir. Bu durumun 17 Kasım 2019 tarihinde COVID-19 pandemisinin ortaya çıkması ve psikolojik iyi oluş kavramına ilginin artmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tezlerin araştırma yöntemleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise yöntem olarak 69 çalışmada nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, 13 çalışmada karma araştırma yöntemi kullanıldığı ve bir çalışmada ise nitel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Kalafatoğlu ve Kumcağız (2019) yaptığı çalışmada en çok kullanılan yöntemin nicel yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Karma yöntem araştırmalarının son beş yıla ait olması karma yöntem araştırmalarına eğilimin son yıllarda arttığını göstermektedir. Aynı şekilde deneysel çalışmaların da son yıllarda artış göstermesi deneysel çalışmalara eğilimin arttığını göstermektedir. Nitel araştırmada çalışılan konu ile ilgi derinlemesine araştırma yapmanın ve araştırılacak konunun doğal ortamında bulunma zorunluluğu (Ekiz, 2009, s. 31) nedeniyle nicel araştırmalara göre daha az tercih edildiği söylenebilir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirinden farklı güçlü yönleri sahip olduğu ve bu yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla daha güvenilir ve kapsamlı veriler elde edilebileceği genel olarak kabul edilen bir görüştür (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Bu nedenle, psikolojik iyi oluş konusunda karma araştırma yöntemi kullanılarak daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

Doktora tezlerinin en yoğun olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanında hazırlandığı belirlenmiştir. Psikolojik iyi oluş kavramının psikolojik danışma alanı açısından büyük önem taşıması (Christopher, 1999), tezlerin bu bölümde yoğunlaşmasını açıklayan bir etken olabilir. Ayrıca, konuyla ilgili en fazla tezin Ankara Üniversitesi’nde yapıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin büyük bir kısmının ise Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı görülmektedir.

Yapılan doktora tezlerinde çalışma grubu olarak en fazla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin sayısal olarak fazla olmaları ve kolay ulaşılabilir olmaları ile ilgili olabilir. Kalafatoğlu ve Kumcağız (2009) yaptıkları araştırmada en çok kullanılan örneklem gruplarının üniversite öğrencileri ve ortaöğretim öğrencileri olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin en çok çalışılan ikinci grup olması araştırmamızla uyusmamaktadır. Bu durumun sebebini bu çalışmada sadece doktora tezleri ile sınırlı olması ile ilgilidir. Buradan lise öğrencileri ile yüksek lisans düzeyinde daha fazla çalışıldığı fakat doktora tezlerinde daha az çalışılma yapıldığı sonucu çıkarılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı (2023) istatistiklerine göre 2022/2023 öğretim yılında

liselere kayıtlı öğrenci sayısının 6,7 milyon olduğu göz önüne alındığında psikolojik iyi olma ile ilgili lise gruplarında daha fazla doktora tezi yapılması önerilebilir.

Yazılan doktora tezlerinin çok büyük bir kısmının verileri anket/ölçek yöntemi ile toplanmıştır. Çok az çalışmada ise anket/ölçek ve görüşme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Bu sonuç tezlerin araştırma modelleri ile paralellik göstermektedir. Anket/ölçek ile toplanan verilerin nitel yöntemlerle toplanan verilerle desteklenmesi amacıyla sonraki yapılacak çalışmalarda verilerin nicel ve nitel olarak birlikte toplanması önerilebilir. Yazılan tezlerde psikolojik iyi oluş ile ilgili kavramlar çalışılmış ve çalışmaların çoğunluğunda anova, t- testi, korelasyon, regresyon analizi yapılmıştır. Tez çalışmalarının çok az bir kısmında ise düzenleyicilik ve aracılık analizleri kullanılmıştır. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarda psikolojik iyi oluş kavramının düzenleyicilik, aracılık rollerini daha fazla çalışabilirler.

Tezlerde çalışılan konuların yoğun olarak erdemler ve karakter güçleri, maneviyat, psikoeğitimler ve örgütsel faktörler ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Tezler incelendiğinde psikolojik iyi oluş ile ilgili çeşitli konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Psikolojik iyi oluş kavramına ilginin arttığı düşünüldüğünde sağlık alanında daha farklı değişkenlerle çalışmalar yapılabilir. Aynı şekilde doktora tezleri incelendiğinde psikolojik iyi oluş konusunun lise öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı gibi konularda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu konularda yapılacak araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akay, G., Oğuzhan, H., & Gündücü Tüfekçi, F. (2024). Kahramanmaraş Depremi Sonrası Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyleri İle Öznel İyi Oluş Durumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Journal of University Research*, 7(1), 40-47. <https://doi.org/10.32329/uad.1358958>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152.
- Cooper, H., Okamura, L., Mcneil, P. (1995b), “Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and Personal Control”, *Journal of Research in Personality*, 29, p. 395-417
- Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 148-160.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalafatoğlu, M. R., & Kumcağız, H. (2019). Türkiye’de İyi Oluş Üzerine Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi (2004-2018). II. In *Amasya. International Learning, Teaching and Educational Research Congress Book of Full Text in (387-399)*. Amasya: A Publication of Amasya University.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Kırşehir*, 10(3), 75-87.
- Kermen, U., Tosun-İlçin, N. & Doğan, U. (2016). Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s. 20-29.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/23. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içelleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (7), 167-189.
- Ryff C.D., Magee, J.W., Kling, C.K., Wing, H.E. (1999). *Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well-Being, The Self and Society in Aging Processes*, (Ed. Ryff C.D., Magee, J.W.), Springer Publishing Company, New York, p. 247-278

- 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.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. Ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Essex, M. J. (1991). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7,507-517
- Varışoğlu, B., Şahin, A. & Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.

Kuşaklar Arası Travma Geçişi ve Psikotravmatoloji

Fikret Gülaçtı¹

Uğur Saruhan²

Yeşim Saruhan³

Özet

Bu çalışma, travmanın yalnızca bireysel bir ruhsal deneyim olmadığını; ebeveynlik stilleri, aile dinamikleri ve toplumsal koşullar aracılığıyla kuşaklar boyunca aktarılabilen karmaşık bir süreç olduğunu ele almaktadır. Öncelikle kuşak kavramı; sessiz kuşak, bebek patlaması kuşağı, X, Y, Z ve Alfa kuşakları üzerinden tanımlanmış, sosyoekonomik dönüşümler, teknolojik ilerlemeler ve kültürel değişimlerin çocuk yetiştirme biçimlerine etkisi vurgulanmıştır.

Travma, bireyin ruhsal ve bedensel bütünlüğünü tehdit eden ölüm, afet, savaş, şiddet, ihmal ve istismar gibi olaylar sonucu ortaya çıkan sarsıcı yaşantılar olarak tanımlanır. Gelişimsel travma kavramı, özellikle erken çocuklukta yinelenen ya da uzun süren olumsuz yaşantıların yetişkinlikte depresyon, anksiyete, bağımlılık ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi ciddi psikopatolojilere zemin hazırladığını göstermektedir.

Kuşaklararası travma geçişi, ebeveynlerin veya önceki kuşakların yaşadığı olumsuz deneyimlerin bilinçli ya da bilinçdışı yollarla sonraki nesillere aktarılmasıdır. Çocuklukta istismar ve ihmal yaşamış ebeveynlerin, kendi çocuklarına daha fazla kötü muamelede bulunma eğiliminde olduğu, empatik yaklaşım eksikliği ve şiddet odaklı ebeveynlik stillerinin bu aktarımı pekiştirdiği görülmektedir. Benzer şekilde savaş, soykırım, göç ve yoksulluk

1 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fgulacti@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3200-1994

2 Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, ugursaruhan@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3275-3448

3 Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, yesimsaruhan@gumushane.edu.tr, ORCID: 0009-0008-7784-2114

gibi toplumsal travmalar da doğrudan yaşanmamış olsa bile ikinci ve üçüncü kuşakları sekonder travmatizasyon yoluyla etkileyebilmektedir.

Psikotravmatoloji, travmanın klinik, kültürel ve toplumsal boyutlarını inceleyen disiplinlerarası bir alan olarak bu aktarım süreçlerini anlamaya ve önlemeye odaklanır. Dissosiyatif bozukluklar ve TSSB, kuşaklararası travma literatüründe öne çıkan psikopatolojilerdir. Modern psikotravmatoloji amacı ebeveynlik stillerinin yeniden yapılandırılması ve kültürel bağlamı dikkate alan erken müdahalelerle ruhsal travmanın nesiller boyu sürmesini önlemeye çalışmaktır.

Giriş

Kuşak kavramı, bir toplumda yaklaşık olarak aynı tarihlerde dünyaya gelen bireylerin yaş gruplarını ifade eder. Yaklaşık olarak otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan zaman diliminde yaşamış olmanın yanı sıra kolektif ve yeni değerler kapsamında oluşan yeni kültürü içselleştirebilen, olumsuz yaşam olaylarından benzer açıdan etkilenen bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan topluluklar da kuşak ile ilgilidir (Atak, 2016: s.10; Ayhün, 2013; Taş, Demirdöğmez ve Küçükoglu, 2017; Erden, 2017; Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2013). Tüm kuşakların kendine has kültür meydana getirme, paylaşma ve yaşantı biçimleri, çıktıları, mekânları, uygulamaları, mizahı, duyarlılığı, eğilimleri, alışkanlıkları, düşünceleri gibi kendine özgün çok boyutlu bir sistemi vardır (Özdemir, 2021). Kuşaklararasılık ise farklı kuşaktan olan bireylerin bir arada olması durumudur. Kuşaklararasılığın gerçekleşebilmesi için bir arada olmanın yanı sıra ortak hedeflerin oluşturulması amacıyla karşılıklı etkileşim kurma ve işbirliği sağlama süreçlerinin olması gereklidir (Bjursell, 2015).

Dünyada yaşanan birçok önemli olay, eş dönemde yaşayan bireyleri benzer biçimde etkilemekte, bireylerin yaşam tarzlarından, tutumlarına, düşüncelerine yön verebilmektedir. Belli bir zaman diliminde aynı olaylara maruz kalan, bu olaylardan benzer şekilde etkilenen bireyler, farklı zaman diliminde farklı olaylardan/durumlardan etkilenen bireylerden düşünce, duygu ve davranış yönüyle ayrılması nedeniyle kuşak teorisi kavramı doğmuştur (Hiçyılmaz, 2021).

Kuşak teorisi; belli bir zaman diliminde doğmanın getirdiği benzer değer yargılara sahip olma, paralel davranışlar, tutumlar sergileme ve benzer yaşam biçimlerini benimseme gibi durumların bireylerde aynı çağda doğmuş olmalarından kaynaklandığını ileri süren bir teoridir (Erden Ayhün, 2013). Bu teori bireylerin doğdukları yıl itibari ile benzer yaşam olayları deneyimlemeleri, birbirlerine yakın kişilik özellikleri geliştirmeleri ve

bu doğrultuda benzer değer ve inanç sistemi geliştirerek ortak bir noktada birleşmelerini ifade etmektedir.

Kuşakların farklılaşmasında etkili olan faktörler incelendiğinde ekonomik gelişmeler, değişimler ve sıkıntılar kuşakları etkilediği (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014), sosyokültürel olarak kuşaklar arası değişim ile sosyal ve kültürel yapıdaki değişimler arasında ilişki bulunduğu (Yang vd., 2018), özellikle gelenekçi yönü baskın aile ortamında büyüyen anne ve babalar daha tutucu değer yargılarına, değişmez kurallara, otoriter bir yönelime sahipken, sanayileşmenin ve teknolojinin gelişmesi ile büyüyen çocuklar bu gelenekçi bakış açısını reddeden kendilerini baskılayan aile düşüncelerini terk etmişlerdir (Duman, 2019). Kuşaklar arası farklılaşmada etkili olan bir diğer faktör teknolojidir. Teknolojideki gelişmelerin hızlı olduğu Y kuşağı önceki kuşaklar ile kıyaslandığında teknoloji ile dost, girişimci, bireysel, rahat bir nesildir (İlhan vd., 2019). Siyasal anlamdaki farklı tercihler de kuşaklar arası farklılıklar da oldukça yaygındır. Farklı kuşaklarda yaşamış bireylerin farklı siyasi yönelimleri bulunmaktadır (Divanoğlu, 2017).

Bireylerin belli özelliklerini anlamlandırabilme adına kuşaklar perspektifinden bakıldığında kuşaklar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar yapılırken, kuşakları tam ve net çizgiler ile ayırmak oldukça zordur. Yapılan sınıflandırma ülkelerin psikolojik, siyasi, ekonomik ve sosyolojik şartları aynı olmamasından kaynaklı olarak, ayrımlar benzerlik göstermemektedir (Aka, 2018).

Sessiz Kuşak (Traditionalists): Bu kavram bazı kaynaklarda gelenekselciler ya da erişkin kuşak olarak da isimlendirilmektedir. Yıl olarak 1925 ve 1945 yılları arasında dünyaya gelen nesli ifade etmektedir. Bu dönemleri kapsayan süreçte bireyin yaşamış oldukları bazı önemli yaşam olaylarından baş gösteren baskılar nedeniyle, bu kuşaktaki bireyler emin olmadıkları durum ya da olaylara karşı önlem alma yatkınlığı gösteren uyumlu bireyler olduğu belirtilerek, özellikle risk almada isteksiz davranışlar sergilemeleri daha belirgindir (Lehto vd, 2006). Türkiye’de sessiz kuşak bireylerinin 1920-1945 yılları arasında deneyimlemiş oldukları yaşam olayları değerlendirildiğinde Büyük Değişim Kuşağı, Cumhuriyet Kuşağı, I. Savaş Kuşağı, Buhran Kuşağı, Ümit Kuşağı ve II. Savaş Kuşağı olarak ifade edilmesi mümkündür (Erden Ayhün, 2013, Senbir, 2004: 20). Yukarıda bahsi geçen zaman periyorundaki farklı farklı adlandırmalardan da anlaşılacağı üzere bu nesilde yaşayan bireyler birbirinden farklı birçok olay yaşamışlar ve bu olaylar bireylerde ortak yönelimlere oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Patlama Kuşağı (Baby Boomers Kuşağı): Baby boomers kuşağı, 1946-1964’li yılları arasında dünyaya gelen, II. Dünya Savaşı’ndan hemen ardından

nüfusun hızlı artış gösterdiği yıllarda doğan nesiller bu kuşağı oluşturur. Ekonomik anlamda bolluğun ve rahatlığın yükseldiği bu yıllarda dünyada siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda meydana gelen ciddi değişiklikler, bu neslin düşünce yapısını üzerinde etkili olmuştur (Kyles, 2005). Bu kuşakta yer alan bireylerde fedakarlık duygusu gelişmiş, öz düzenleme yapabilen, idealist ve iyimser özellikler gösterdikleri, çalışmak amacıyla yaşadıkları söylenmektedir (Binay, 2020; Divanoğlu, 2017; Arslan ve Staub, 2015; Adıgüzel vd., 2014; Özer vd., 2013). Kişisel anlamda gelişimi önemseyen ilk nesil olmaları sebebi ile, muntazam eğitime aktif olarak katılım göstermek bu nesil için motivasyon sağlayıcı özellik taşımaktaydı (Dereli ve Toruntay, 2015).

X Kuşağı: 1967- 1979 yılları arasında doğan, nüfus artışında belirgin bir yavaşlamanın olduğu “Kayıp Kuşak” olarak da adlandırılan kuşaktır. X kuşağındaki bireyler geleneksel kuşak çocuklarıdır. Bu kuşaktaki bireyler bağımsızlığa önem veren, kurallara uyma eğilimli, çalışmayı seven, sadık aynı zamanda çalışmaya yaşamının şartlarından kaynaklı olarak bireyci ve rekabetçi, iş-aile dengesine önem vere bireyler olarak tanımlanmaktadır (Karp, 2002; Williams ve Page, 2011). X kuşağında soğuk savaş, Çernobil patlaması, Berlin duvarının yıkılması, 1990 patlaması gibi birçok önemli yaşam olayı meydana gelmiştir (Topgül, 2015). Teknolojide meydana gelen gelişmeler ile küreselleşmenin artmasıyla uluslararası boyutta düşünme becerisi geliştiren ilk kuşak X kuşağı bireyleridir (Şenturan vd., 2016). Bu kuşakta yaşamış bireyler aynı zamanda ekonomide meydana gelen gerilemelerden, çeşitli nedenlerden (boşanma, göç vb.) dolayı aile yapısındaki bozulmalardan oldukça etkilenmiştir (Binay, 2020).

Y Kuşağı: Y Kuşağı 1980-1995 yılları arasında doğan, bebek patlaması kuşağının çocuklarından oluşmaktadır (Dwyer, 2009). Y kuşağının İnternet kuşağı, digital generation, Millenial gibi farklı adlandırılmaları da vardır (Senbir, 2004).

Y kuşağı bireyleri iş ve akademi alanlarında yetenek ve başarıyı önemseyen, kişisel gelişimlerine odaklanan, teknolojik gelişmeleri yakından takip eden (Binay, 2020), özellikle internet kullanımının getirisi olan e-posta, bilgiye hızlı erişim, anlık mesaj gibi birçok kolaylık, cep telefonu kullanımındaki artışın (Chen, 2008) etkisi ile aynı anda bir çok işi yapabilen, azimli, girişimci, pratik aynı zamanda doyumsuz, sabırsız, emir almaktan hoşlanmayan bireyler olarak tanınmaktadırlar (Arslan ve Staub, 2015; Adıgüzel vd., 2014).

Z Kuşağı: Z kuşağı 1996-2010 yılları arasında dünyaya gelen bireyleri ifade edilmektedir. X kuşağının çocukları olan bu kuşak bireyleri teknolojiyi çok iyi kullanan, çabuk öğrenen, işleri kısa sürede özenle tamamlayan davranışlar

sergilemektedirler (Williams, 2010). Sosyal nesil olarak da bilinen bu kuşak üyeleri küçük yaşlardan başlayarak internet ve birçok taşınabilen dijital teknolojik araç-gereç ile büyümüşlerdir (Strauss, 2019).

Birçok alanda yaşanan özelliklerde teknolojiadaki değişim ve ilerlemeler Z kuşağı bireyleri üzerinde etkili olmuş ve diğer kuşaklarla kıyaslandığında bireysel farklılıklar bakımından oldukça farklılaşma söz konusudur. Bu kuşağa denk gelen yıllar değerlendirildiğinde Türkiye de nüfus, sağlık, eğitim ve ekonomik alanlarda önceki kuşaklardan birçok yönden daha fazla gelişme göstermişlerdir (Erden Ayhün, 2013).

Alfa Kuşağı: 2010 yılından sonra dünyaya gelen Y ve X kuşağı bireylerinin çocukları olan Alfa kuşağı dünya üzerinde adı konulan son kuşak olarak bilinmektedir (Demirel, 2021). Dijital bir ortama doğdukları için bilgi teknolojileri konusunda ileri düzeyde bilgi ve becerilere sahiptirler. Dijital evrenin anadiline oldukça hakimdirler ve bu dil ile iletişim kurmayı tercih ederler (Prensky, 2001). Bu kuşak bireylerinin diğer kuşak bireyelerine kıyasla oldukça meraklı, hareketli, benmerkezci olma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir (Apaydın ve Kaya, 2017).

1. Travma

İnsanlar yaşamlarının belli dönemlerinde istenmedik güç olaylar ile karşı karşıya kalarak çaresizlik içerisinde büyük korkulara, kaygılara kapılabilmektedirler. Maruz kalınan olumsuz yaşam olayları bireylerin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını uzun süre etkileyerek bedensel ve özellikle ruhsal bütünlüğüne karşı tehdit oluşturarak bozulmalara neden olabilmektedir. Bireyler üzerinde derin izler bırakan bu tür yaşantılar “travmatik yaşantı/olay/durum” ya da “travma” olarak adlandırılmaktadır (Özer, 2017).

Travmatik yaşantılar; ölüm, doğal afetler; deprem, sel gibi, savaşlar, terör eylemleri, cinsel veya fiziksel saldırı mağduru olma, taciz, işkence, çocukluk yıllarında yaşanan ihmal, istismar durumları, kazalar, bireyin yaşamını sonlandırabilecek bir hastalık tanısının konması, korkutucu bir olaya şahit olmak gibi farklı zorlayıcı yaşam olaylarını yaşaması ya da tanıklık etmesi sonucu bireyin başa çıkma yeteneğinin devre dışı kalmasına neden olan (Öztürk, 2017), bireylerin ve toplumun ruh ve beden sağlığını ciddi boyutta tehdit edebilen ve sıkıntıya sokabilen sarsıcı yaşam olayları şeklinde açıklanmaktadır (Özdemir & Yazıcı, 2018, Yüksel, 2000).

Bireyler yaşamış oldukları travmadan sonra bireye özgü farklı tepkiler gösterebilmektedir. Tepkilerin farklılaşmasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Bireyden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra toplumsal

değişkenler de tepkiler üzerinde etkili olabilmektedir (Özen, 2018). Travmatik deneyimlerin bireyler üzerinde fiziksel sonuçlarının yanı sıra depresyon, anksiyete, madde bağımlılığı ya da kötüye kullanımı, intihar ve travma sonrası stres bozukluğunu (TSSB) gibi farklı psikolojik sonuçlarını görmek mümkündür (Kılıç, 2003, Akcan, 2018).

Travma ile ilgili olarak son yıllarda özellikle gen ile çevre etkileşimini üzerine yoğunlaşan gelişimsel (karmaşık) travma kavramı karşımıza çıkmaktadır. Travmanın birçok ruhsal rahatsızlıkta risk faktörü olduğu, ruhsal hastalıkların seyrini etkilediği, tek bir ruhsal rahatsızlığın göstergelerini öngörmeden çok oldukça fazla ruhsal rahatsızlığın belirtileriyle ilişkili olmasını içeren üç temel özelliği üzerinde durularak gelişimsel travmanın uzun dönem olumsuz sonuçlarına odaklanılmıştır (Fırat & Baskak, 2012).

Gelişimsel bakış açısıyla travmanın değerlendirilmesi gelişim dönemlerinde özellikle erken çocukluk veya ergenlik gibi bireyin yaşamında kritik zaman dilimlerinde yaşamış olduğu travmanın tekrarlaması, uzaması ya da toplayıcı bir biçimde yaşanması; bireyin çevresindeki diğer insanlardan kaynaklı olarak özellikle çocukluk çağlarında bireye bakım veren kişinin fiziksel, duygusal, cinsel ihmal ya da istismar uygulaması travmayı gelişimsel travma özelliği kazandırmaktadır (Courtis 2004).

2. Çocukluk Çağı Travmaları

Çocukluk dönemindeki travmalar; beklenmeyen bir zamanda meydana gelen, bireyin ruhsal ve fiziksel bütünlüğünü tehdit ederek, yaşam kalitesini düşüren olaylardan oluşan, kişilerarası ilişkilerde birinin diğer kişiye istendik olarak o kişinin zarar görmesi amacıyla kötü muamelede bulunmasıdır. Ebeveynler veya diğer yetişkinler tarafından kasıtlı olarak çocuğa kötü muamele(fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal gibi) uygulama neticesinde çocuk da fiziksel, duygusal, davranışsal hasar oluşturan durumlardır (Öztürk, 2017). Travmatik olayların yaşandığı ortamda büyüyen çocuklar kendilerine kötü muamele eden, onları ihmal ve istismar maruz bırakanlara öznel gerçeklerini ve kendi yaşamlarını hiçe sayarak patolojik bağıllık geliştirirler ve bu bağıllığı kendilerine zarar vermesine karşın sürdürmeye devam ederler (Herman, 1992).

Erken çocukluk döneminde deneyimlenen travmanın belirgin bir biçimde uzun dönem sonuçlarını görmek mümkün. San Diego Kaiser Permanente kliniğinde gerçekleştirilen bir araştırmada 18 yaşından önce bireylerin yaşamış oldukları olumsuz yaşam olaylarının (ebeveynlerin boşanması, dayak, işkence, ölüm, tehdit, fiziksel, duygusal ihmal, cinsel istismar gibi) yetişkinlik döneminde ciddi seviyede çeşitli sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğu

belirtilmiştir. Çalışmada yer alan bireylerin deneyimlemiş olduğu olumsuz yaşam olaylarının sayısı arttıkça madde bağımlılığı ve kötüye kullanımı, intihar girişimleri, depresyon, cinsel partner sayısı, ve ölüm oranlarının da doğru orantılı olarak arttığı belirtilmiştir (Fırat & Baskak, 2012).

Erken çocukluk döneminde yaşanan travmaların önemi üzerine yapılan diğer çalışmalarda, çocuklukta deneyimlenen ihmal ya da istismar durumlarının erişkinlikte depresyon öykülerinin görülme sıklığını arttırdığını, intihar, madde kullanımının fazla olduğu ve bireyin yaşam kalitesinin ciddi oranda düştüğünü (Widom & ark., 2007), çocukluk yıllarında fiziksel ve cinsel istismara maruz bırakılan kişilerde ileriki yaşamlarında anksiyete bozukluğu yaşama riskinin daha fazla olduğu (Mancini & ark., 1995; Simon & ark., 2009; Cougle & ark., 2010), gelişimsel travma geçmişi olan bireylerde TSSB görülme riskinin de büyük oranda arttığı belirtilmiştir (van der Kolk, 2005; Cloitre & ark., 2009; Sher, 2008; Najavits & Walsh, 2012; Kamen & ark., 2012; Frewen, 2006).

3. Kuşaklararası Travma Geçişi

Psikolojik bir olgu olarak travmanın kuşaklar arası geçişi, hemen hemen aynı zaman diliminde dünyaya gelen ve yaşamış insanların yaşadıkları travma durumlarını kendilerinden sonraki kuşaklara çeşitli yollarla aktarmasıdır (Çabuk, 2020). Travmanın kuşaklar arası geçişi, bireylerin deneyimlemiş oldukları olumsuz yaşam olaylarının çoğunlukla değişmeden kuşaklararası bir geçiş göstererek yapılması ve özellikle çocukluk yıllarında yaşanması olası travmaları önleme süreçlerini de içeren planlı multidisipliner bir çalışma alanıdır. Kuşaklararası travma geçişinin temelinde çocuk yetiştirmede benzer stilleri benimseyen ve uygulayan ebeveynlerin, kendi anne veya babalarının, kendilerinin ya da çocuğunun yaşadıkları travmaların birbirlerine benzer özellik taşıması yer almaktadır (Öztürk&Derin, 2020).

Ebeveynlerin geçirmiş olduğu süregelen özellik gösteren olumsuz yaşamışlıklar, travmanın ruhsal olarak gelecek nesle aktarılması ve deneyimlenen travmaların özleştirilene kadar kuşaklararası geçiş göstermesine neden olabilmektedir (Derin & Öztürk, 2018). Kuşaklararası travma geçişi kapsamında yapılan çalışmalar göstermiştir ki, ebeveynleri tarafından çocukluk yıllarında ihmal ve/veya istismara uğrayan bireylerin yetişkinlik dönemlerinde kendi çocuklarına, bu durumu yaşamamış bireylere oranla daha kötü muamele ettikleri bulunmuştur (Newcomb & Locke, 2001).

Ebeveynlerin çocukluk yıllarında deneyimlemiş oldukları travmalar kendi çocuklarını yetiştirirken tercih ettikleri stiller üzerinde olumsuz ruhsal etkiler

yaratarak benzer karakteristik özelliklere sahip travmaların kuşaklararası geçişi göstermesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bartlett, Kotake, Fauth, & Easterbrooks, 2017). Çocukluk döneminde yaşanan travmatik deneyimler sadece bu olumsuz deneyimleri yaşayan bireyleri etkilemenin yanı sıra ebeveynlik stilleri aracılığıyla izlerini daha sonraki kuşaklar üzerinde de gösterebilmektedir. (Simons, Whitbeck, Conger ve Wu, 1991; Newcomb, 2001; Kim, 2009; Cooke ve diğerleri, 2019). Yapılan çalışmalarda çocukluk yıllarında ihmale maruz kalan annelerin yetersiz ebeveynlik tutumları gösterdikleri, cinsel istismar geçmişli olan annelerin de saldırgan ebeveynlik tutumu sergiledikleri bulunmuştur (Ringwalt, Browne, Rosenbloom, Evans ve Kotch, 1989).

Kuşaklararası travma geçmişi ekseninde Öztürk'ün yaptığı bir çalışma göstermiştir ki, travma geçmişli dissosiyatif bozukluk olaylarının %87'sinin çocukluk döneminde travma deneyimi olan bireylerin kendi aile içerisinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda bu vakalardaki ebeveynlerin %85.7'si çocukluk yıllarında kendi ebeveynleri tarafından travmaya maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz yaşam deneyimi nedeniyle yaşanan travma hem bireye hem de birey dışındaki aile üyelerine psikopatolojik boyutta aktif bir şekilde devredilmektedir. Travmayı yaşayan da yaşatan da karşılıklı olarak mağdur durumunda alabilmektedir. Açıklaması yapılan bu durum gösteriyor ki travma kuşaklararası süregelen bir süreçtir (Öztürk, 2003, 2018; Öztürk & Şar, 2006).

Çocukluk döneminde kötü yaşam olayları deneyimleyen annelerin çocukları değerlendirildiğinde ortalamanın üstünde (%54.5) travma öyküsünün olduğu (Bartlett, Kotake, Fauth, & Easterbrooks, 2017), benzer şekilde fiziksel istismar mağduru olan bireylerin, bu travmatik duruma maruz kalmayan bireylere göre çocukluk döneminde aile bireylerinden 5 kat daha fazla oranda fiziksel istismara uğratıldığı, ihmal mağduru bireylerin, bu mağduriyeti yaşamayan bireylere göre çocukluk yıllarında 2.6 kat daha fazla bakım veren tarafından ihmal edildiği bulgulanmıştır (Kim, 2009; Öztürk, 2020a). Çocukluk yıllarında ihmal ve istismara uğrayan anneler kendi çocuklarını yetiştirirken empatik olmayan, katı, şiddetle yönelimli yetiştirme stilleri kullandıkları, olumsuz yaşam deneyimi olmayan anneler ile kıyaslandığında bu annelerin dissosiyatif savunma mekanizmalarına daha fazla başvurduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2020a).

Dissosiyatif bozukluklar ve travma sonrası stres bozukluğu kuşaklararası travma geçişi ile ilgili çalışmalarda en fazla araştırılan başlıklardır. Çocukluk yıllarında travmaya yaşayan bireylerin, özellikle dissosiyatif savunma sistemleri kullanılarak deneyimlemiş olduğu olumsuz yaşam olaylarına

katlanabildiğini belirtilmektedir. Dissosiyasyon ve dissosiyatif bozukluklar, erken çocukluk yıllarında başlayan, çoklu ve tekrarlayan çocukluk dönemi travmatik deneyimler ve intihar girişimleriyle karakterize olan kuşaklararası travma geçişinde olduğu gibi psikotravmatoloji perspektifinden önemle üzerinde durulan temel araştırma alanları arasında yer alır (Öztürk, 2018; 2020a).

4. Modern Psikotravmatoloji

Psikotravmatoloji, travma bağlantılı durum/olay ile ilişkili olarak bireylerin ve toplumların gösterdikleri ruhsal tepkilerine, üst üste deneyimlenen olumsuz yaşam olaylarının meydana getirdiği psikoterapilere ve bunları önleyebilme politikalarına dikkat eden psikoloji biliminin temel çalışma alanlarından biridir (Öztürk & Derin, 2020).

Süreğen olan ya da hızlı bir şekilde artış gösteren travmatik yaşam olaylarının bireylerin akıl ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini değerlendirerek, kökeni travmatik yaşantılara dayanan psikiyatrik bozuklukların tedavisinde etkili olan, depresyon, sel ve benzeri doğal afetler, insanların bilerek oluşturduğu cinsel, fiziksel ve duygusal ihmal ve istismar durumları, savaş, göç, terör eylemleri, işkence (Öztürk, 2018), ayrıca istenilmeden kaza sonucu oluşan iş kazası, trafik kazası vb. durumların bireylerde ortaya çıkardığı travmaya bağlı stres ve dissosiyasyon alanlarında çalışmalar gerçekleştiren bir bilim dalı olan psikotravmatoloji; psikiyatrinin yanı sıra, klinik psikoloji ve psikotarih disiplin alanları ile eşgüdümlü çalışmakta ve bu alanlardan önemli veriler sağlamaktadır (Öztürk, 2018; Öztürk, Erdoğan & Çalıcı, 2019). Özellikle psikotarih, psikotravmatolojik bakış açısıyla erken dönem çocukluk yıllarında meydana gelen travmaları bunun yanında çocuk yetiştirmede yanlış stillerin benimsenmesinin bireylerde ve toplumlarda yaşam boyu devam edebilecek şiddet yönelimin yansımalarını ve kuşaklararası geçişte önemli bir etki alanına sahip olduğunun altını çizmektedir.

Son yirmi yıllık süreç değerlendirildiğinde önemli aşama kaydederek evrensel olarak üzerinde oldukça fazla çalışma alanı olarak tercih edilen psikotravmatolojinin temel olan üç özelliği aşağıda sıralanmıştır (Maerckera & Augsburger, 2019):

a. Psikotravmatoloji, klinik temeli olan bilimsel araştırmaların yanı sıra travmatik yaşam olayların önlenmesine yönelik gerekli izlem ve tekniklerin geliştirilmesini sağlar.

b. Psikotravmatoloji çalışmalarında çocukluk çağında deneyimlenen travmatik yaşam olayları ile yakın zaman diliminde gerçekleşen travmatik

yaşam olayları araştırılarak bireysel ve toplumsal boyuttaki etkileri değerlendirilmektedir.

c. Evrensel olarak gelişen ve değişen dünyada özellikle kültürel ve sosyal faktörler, psikotravmatoloji alanına yönelen bilimsel araştırmaları ile kullanılan psikoterapi yöntemlerini direkt ya da dolaylı olarak etkileyerek bu süreçlere yön verebildikleri için önemlidirler.

Ruhsal Travmanın aktarımında modern psikotravmatoloji uygulamaları genel olarak iki temel başlık altında çalışılmaktadır. Bunlar “bireysel travma aktarımı” ve “toplumsal travma aktarımı”dır (Öztürk & Derin, 2020).

Bireysel travma aktarımı, hatalı çocuk yetiştirme stillerini benimseyen ve şiddet yönelimli ebeveynlik tutumlarını sergileyen aile ortamlarının oluşturmuş olduğu çocukluk çağından beslenen travmaların kuşaklararası aktarımı ile yakından ilişkilidir. Psikotarih disiplin alanı kuşaklararası geçiş yapan, erken dönemde bakım veren kişiler tarafından uygulanan yetiştirme biçimlerinin ebeveynlerden çocuklara geçtiğini vurgulamaktadır. Çocukların ruhsal gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olan baskıcı, otoriter, reddedici gibi yanlış çocuk yetiştirme stilleri (Mevlüt, 1997), çocuğun ihmal ve istismara uğrayarak kişiliğinde derin yaraların oluşmasına neden olmaktadır. Bakım verenden olumsuz yaşam olaylarına maruz bırakılan bireyler travmatize olmakta kendi travmalarını kontrol etmek, ruhsal çatışmalarından kurtulmak için kendi çocuklarını kullanarak döngüsel bir aktarım sürecine girerek bireysel travma aktarımı gerçekleşmiş olmaktadır (Derin & Öztürk, 2020; Öztürk, 2016, 2018, 2020a).

Toplumsal travma; doğal felaketler, savaş, soykırım vb. nedenler ile aşırı seviyede ortaya çıkan, kuşaklar boyu devam eden fiziksel ve ruhsal olarak bireylerde derin yaralara neden olan, göç, yoksulluk ve ayrımcılık gibi olguların eşlik etmesiyle de ağırlaşarak varlığını sürdüren çoklu bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Toledo, 2014).

Toplumsal travmaya neden olan savaş, soykırım ve doğal felaketler yaşamaya devam eden bireyler üzerinde ağır fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel etkileri söz konusudur. Bu olumsuz etkilere örnek olarak; özellikle göçmenlerde baskın olan sağ kalım suçluluğu, psikosomatik yakınmalar, fiziksel şikâyetler, hafıza güçlükleri, uyku bozuklukları, uyum sorunları, kişilik değişiklikleri, suçluluk duyguları, ebeveynlik becerilerinde yetersizlikler, yalıtılmışlık, madde bağımlılığı ya da kötüye kullanımı gibi çoklu belirtiler ve hastalık tablosunun varlığından bahsedilebilir (Danicli, 1998).

Toplumsal travmaları deneyimleyen bireylerin yanı sıra ileriye dönük olarak sonraki kuşaklar bu toplumsal travmaları deneyimlemeseler bile etkileri

sonraki kuşaklar üzerinde de görülmektedir(Dekel, & Goldblatt, 2008). Terimsel olarak bir bireyin yaşamının ortalama 20-30 yıllık süreyi ifade eden ikinci kuşak ve travmanın bu kuşağa aktarılmasında “ikincil (sekonder) travmatizasyon” ya da “empatik travmatizasyon” kavramları kullanılmakta, önceki kuşaklarda deneyimlenen travmanın üçüncü kuşak üzerindeki etkileri ise “travmanın kuşaklararası aktarımı” kavramı ile ifade edilmektedir(Karatay, 2020).Kuşaklararası bulaşmanın söz konusu olduğu toplumsal travmalarda ebeveynler farkında olmadan deneyimledikleri travmaları çocuklarına geçirmekte bu durum çocuk travmayı deneyimlemese bile travmanın olumsuz birçok etkisine maruz kalmasına neden olmaktadır(O'Neill ve ark., 2018).

Toplumsal travmanın kuşaklararası aktarımı ile ilgili yapılan çalışmalar; savaşa katılan ve gazilerin çocukları(Dekel, & Goldblatt, 2008), savaş süresince tecavüze uğrayan kadınların çocukları(Lee ve ark.2019), göçe maruz bırakılan ve mülteci olan ailelerin çocukları Dalgaard ve ark. 2016; Vaage ve ark. 2011) travmanın kuşaklararası aktarılmasının etkilerini göstermektedir.

Shrira'nın Holokost'tan sağ kurtulan ebeveyn travmasına maruz kalma ve travma sonrası stres bozukluğunun yalnızca ebeveyn davranışıyla ilgili olmaması ve çocuğun sağlık davranışları ve fiziksel durumuyla ilişkilendirildiği çalışmasında ebeveynlerin travma sonrası stres bozukluğu ile çocuklarının psikolojik stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterilmiştir (Shrira, 2019). Forrest Perkins'a ait farklı bir çalışmada ise travma geçmişi olan ailelerin çocuklarının maddeyi kötüye kullanma eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir(Forrest-Perkins, 2020).

Bireysel travmanın kuşaklararası aktarımı klinik temeline dayanan çalışmalar eşliğinde vaka takibi yapılması ile mümkündür. Mesleki olarak yoğun özel çalışma yeterliliği gerektiren ve profesyonellerden oluşan multidisipliner bir ekip ile çalışılmasını gerektirdiğinden bireysel travma aktarımlarının literatürünü oluşturmak toplumsal travmalar kadar ulaşılabilir değildir(Öztürk, 2018). Toplumsal travmaya neden olabilecek olan soykırım yaşamış bir bireyin kendi çocuklarına ya da torunlarına bu travma deneyimini nasıl aktardığını açıklayabilecek bilgilere ulaşmak daha olası iken ihmal ve istismara maruz kalan bir bireyin kendi çocuklarına yada torunlarına bu travmayı nasıl geçirdiğine dair sınırlı sayıda bilgiye ulaşmak mümkündür (Öztürk, 2017; Derin, 2018).

Psikotravmatoloji alanında akademik çalışmaları ile yaklaşık olarak yirmi beş yıllık klinik deneyim ile yüzlerce travma vakasında başarılı tedavilere sahip Öztürk (2020), psikotravmatoloji kapsamında yapmış olduğu çalışmalarında

psikotravmatoloji alanında yapılan çalışmaların, kronik bir hal alan çocukluk çağına ait travmaların kısa dönem ve uzun dönemli getirilerinin tamamı olarak değerlendirdiği dissosiyatif bozukluklar dahil edilmeden sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceğini belirtmektedir. Psikopatolojik olarak travma sonrası stres bozukluğu(TSSB) ile dissosiyatif bozukluklar, birbiri ile ilişkilidir. Travmatik yaşam olayları ile yakından ilişki gösteren travma sonrası stres bozukluğu ve dissosiyatif bozukluklar psikotravmatoloji alanında yapılan çalışmaların ana konuları arasında yer almaktadır.

Travma sonrası stres bozukluğu kişilerin fiziksel bütünlüğünde ve yaşamında tehdit unsuru olabilen bir travma durumunu/olayını birebir yaşaması ve ya bu travma durumuna/olayına tanık olması neticesinde bireyde meydana gelen duygusal, bilişsel, davranışsal ve sosyal bozulmalar ile kendini gösteren ruhsal belirtiler olarak tanımlamaktadır (Costello ve ark. 2002).

Ölüm, ciddi yaralanmalar, kayıplar, cinsel saldırılar, savaş, şiddet eylemlerine tanık olma ve yakınların deneyimlemiş olduğu travmatik bir olayı öğrenmeyle ortaya çıkabilen travma sonrası stres bozukluğu üç belirti kümesi ile ayırt edilebilmektedir. Bu belirtiler;

- Travmatik yaşam olayların tekrar yaşantılanmasına neden olabilecek kâbus ya da şu anda yaşanıyormuş hissi uyandıran flashback hatıraların varlığı,
- Yaşanan travmatik olayın tüm detaylarını açık ve net bir şekilde kişinin zihninde canlanması ve kişinin bu düşüncelerden kaçınma davranışları göstermesi,
- Artarak devamlılık gösteren tetikte olma durumu ile ayırt edilmiş, olan yoğun, karmaşık ve kalıcı şiddetli tehdit hissetme durumudur (Maercker & Augsburger, 2019).

Travma sonrası stres bozukluğu genel olarak bir ya da belirli travmatik yaşam olayları neticesinde gelişen sınırlı bir psikopatolojiyi açıklamak için kullanılmaktadır. Soykırım, savaş gazisi olma, göç, aile içi şiddette maruz kalma ve çocukluk yıllarında fiziksel, duygusal ve cinsel ihmal ve istismara uğrama gibi çok boyutlu kronik olabilecek veya tekrarlayıcı travmatik yaşam olayları sonucunda oluşan psikopatoloji durumunun ve bu duruma eşlik eden belirtilerin karmaşık sürecini içermektedir (Öztürk & Derin, 2020).

Dissosiyatif bozukluklar bütün psikiyatrik bozukluklar kapsamında etiyolojik bakımdan çevresel etkenler ile ilişkisi en fazla olan bozukluktur. Travma yaşamış bireylerde, travma neden olan olay/durum özellikle yaşamın erken döneminde başlamış ve uzun bir süre devam etmiş ise (çocukluk yıllarında maruz kalınan ihmal ve istismar gibi) dissosiasyon belirtilerinin

görülme olasılığı yüksektir (Vermetten & Spiegel, 2014). Travma ve dissosiasyon arasındaki ilişkinin gücü travmanın genetik, aynı zamanda nörobiyolojik ve bilişsel değişiklikler ile dissosiasyon durumuna neden olduğu görüşünü desteklemektedir(Wolf ve ark. 2014).

Travmatik yaşam olaylarında görülen dissosiasyon durumu kaçılması ve kaçınılması olası olmayan bir olay/durum ile karşı karşıya kalındığında bireyin benliğini koruma altına almak için kullandığı savunma mekanizmalarındandır (Vermetten & Spiegel, 2014). Dissosiasyon başlangıç döneminde normal bir şekilde travmatik yaşam olayı/durumu ile başetme çabası olarak kullanılır iken, zaman içerisinde patolojik bir hal almaktadır (Şarлак & Öztürk, 2018). Dissosiasyon temelinde patolojik olmayan, bireylerin günlük yaşamlarında doğal koşullar altında gizli olarak var olan ve her bireyde görülme olasılığı olan, bireylerin çevrelerine uyumunu kolaylaştıran bir mekanizmadır. Fakat bireyin kendisini kötü hissetmesine neden olacak şekilde rahatsız olma durumu meydana getirdiğinde ya da psikososyal alanda işlev bozulmalarına sebebiyet verdiğinde tanı konulabilmekte ve dissosiyatif bozukluk olarak açıklanmaktadır(Şpiegel ve ark. 2013).

Dissosiasyon durumunda bireyde belli bir süre dahilinde bilgi işleme sürecinin durması ya da zihinde var olan bilgilerin diğer bilgiler ile birleştirilmesinde aksamaların olması sonucu, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında gözle görülür biçimde bazı farklılıklar gözlenebilir hala gelir (Şarлак & Öztürk, 2018).Dissosiasyon, gündüz düşleri görme gibi normal olarak değerlendirilen hafif belirtiler ile başlayan, dissosiyatif kimlik bozukluğu şeklinde psikiyatrik ruhsal hastalıklara değin uzanan bir süreklilik ile ortaya çıkan, karmaşık psikopatolojik bir süreçtir (Öztürk, 2009).

Bireyin bilincinin, motor davranışlarının ve kimliğinin doğal olan işlevlerinde ani ve geçici değişiklik meydana getiren psikiyatrik bozukluktur. Meydana gelen değişiklik bireyin bilincinde ise, önemli bireysel olaylar hatırlanamaz, kimlikte kendini gösterirse, ya bireyin bilinen kimliği geçici bir süre unutulur ve birey kendine yeni bir kimlik oluşturur ya da bireyin tanınan kendi gerçeklik duygusu hemen hemen kaybolur ve yerine yeni bir gerçek kişilik duygusu oluşturulur. Değişiklik motor davranış ta meydana gelmiş ise ve buna kimlik veya bilinçte de bir bozukluk eşlik etmektedir (Arkonaç & Koçak, 1986).

Travma geçmişine sahip dissosiyatif bozukluğu olan vakaların ailelerinde çocukluk çağına ait travmaların sıklığının araştırıldığı Öztürk'ün yapmış olduğu araştırmada dissosiyatif bozukluk tanısı almış 24 vakanın birinci derece yakınları ile yapılan görüşmeler neticesinde dissosiyatif bozukluk gösteren vakaların tamamı çocukluk çağında en az bir kere istismara maruz

kaldığını belirtmiştir. Değerlendirilen vakaların %87'si yaşadığı travmanın aile içi yaşantılardan kaynaklandığını, vakaların aile üyelerinin %74'ü ise kendi aile çatısı altında kendi ebeveynleri tarafından çocukluk yıllarında fiziksel olarak ihmal edildiklerini, dissosiyatif bozukluk vakalarında da %85,7 oranında bu bireylerin kendi aile ortamlarında özellikle anne ve babası tarafından çocukluk yıllarında duygusal olarak istismara maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Öztürk, 2003). Dissosiyatif bozukluk tanısı almış bu bireylerin aileleri çocuklarını yetiştirirken empatiden yoksun ve şiddet yönelimli çocuk yetiştirme tarzlarını uygulayarak kendi deneyimlemiş olduğu travmaları, kuşaklararası bir geçiş ile önemli bir oranda kendi çocuklarına yaşatarak süreci uzatmış ve bunun yanında da çocuklarını dışarı kaynaklı diğer travmalar karşısında da savunmasız bırakmışlardır (Öztürk, 2017).

Kuşaklararası travma geçişte bireylerin olumsuz yaşam deneyimini bir kez yaşamasındansa tekrar eden birçok kez maruz kalınan travmayı aktarımı daha olasıdır (Öztürk & Derin, 2020). Konu ile ilgili Bartlett ve arkadaşlarının yapmış olduğu çocukluk çağı ihmal ve istismarının kuşaklararası aktarımı adlı çalışmasında kötü muamele deneyimi yaşamış, ihmal ve istismara uğramış annelerin çocuklarında %54.5 oranında travma görüldüğü, çocukluk yıllarında herhangi bir travmatik yaşam olayı deneyimlememiş annelerin çocuklarında ise bu oran %36.1 çıktığı belirtilmiştir (Bartlett ve ark., 2017).

Kuşaklar arası geçişin temel belirleyicisi olarak görülen travmatik yaşam olaylarının domino etkisi özelliğine sahip olmasıdır. Öztürk, yapmış olduğu kuşaklararası geçişini açıklamaya yönelik hem klinik gözlemlerine dayalı olarak hem de birçok bilimsel çalışmasında; geçmişte olduğu kadar günümüzde de empatik yaklaşımdan yoksun, şiddet yönelimli çocuk yetiştirme stillerinin göz ardı edilemeyecek oranda uygulandığını vurgulamıştır.

Kuşaklararası travma geçişini aslında travmatik yaşantıların domino etkisi dinamikleri ile fonksiyon görmektedir ki bu domino etkileri, kuşaklararası travma geçişinin temel belirleyicileridir. Öztürk, “kuşaklararası travma geçişini” kapsamındaki hem klinik gözlemleri hem de bilimsel araştırmaları yöneline, günümüzde hala empatiden uzak şiddet odaklı çocuk yetiştirme stillerinin küçümsemeyecek bir oranda kullanıldığını önemle vurgulamaktadır.

Kuşaklararası travma geçişini, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar benzer çocuk yetiştirme stillerini kullanan, benimseyen ve savunan birçok ebeveynler özellikle de anneler kuşaklararası süreç değerlendirildiğinde kendi annesinin, kendisinin ve kendi çocuğunun (özellikle kızının) deneyimlemiş olduğu travmatik yaşam olaylarının benzer ve yakın travmatizasyon

deneyimlerinin olduğu varsayımı oldukça karakterizedir(Öztürk & Derin, 2020).

Çocukluk yıllarına ait travmaları önlemeye yönelik stratejilerin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile ilişkisinin önemi üzerinde durularak bu iki olgu arasında var olan fonksiyonel geçişin farkındalığı ile bireylerin kısa ve uzun yaşam sürecinde çözümler üretme adına yeniden yapılandırılması, geliştirilmesi yaşamsal olduğu kadar bilimsel bir gerekliliktir.

Klinik psikoloji ve psikiyatri alanları akademik çalışmalarında dönemsel ve zamansal olarak bu alanların önde gelen, yenilik odaklı, sağduyuya sahip ve insancı bilim insanlarının psikotravmatoloji kapsamında travma ve dissosiyasyon merkezli “kuşaklararası travma geçişi çalışmaları”, modern psikolojinin sunduğu açık örnekleri, işlevsel psikoterapi yöntemlerini ve yeni kuramların yapılandırılmasında önemli katkılarda bulunmaktadır (Öztürk, 2003, 2018, 2020a).

Sonuç

Travmanın yalnızca bireylerin yaşamında yarattığı psikolojik etkilerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda aktarım süreçleri yoluyla kuşaklar arası bir süreklilik kazandığı söylenebilir. Travmatik deneyimler yalnızca bireysel psikolojik yapıları değil, aynı zamanda nesiller arası ilişkiler ve aktarım biçimleri aracılığıyla toplumsal belleği de şekillendirebilmektedir. Bu nedenle psikotravmatoloji yalnızca klinik değil, aynı zamanda kültürel ve kuşaklar arası bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Batur, Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 165-182.
- Aka, B. (2018). Bebek patlaması, x ve y kuşağı yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu ve özel sektör farklılıklarına göre incelenmesi: Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 118-135.
- Akcan, G. (2018). Travma sonrası büyüme: Bir gözden geçirme. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 61-70.
- Apaydın, Ç., & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Arkonaç, O., & Koçak, İ. (1986). Dissosiyatif bozukluklar. *Düşünen Adam Dergisi*, 1(8), 48-52.
- Arslan, A., & Staub, S. (2015). Kuşak teorisi ve iç girişimcilik üzerine bir araştırma. *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(11), 51-68.
- Atak, N. Ü. (2016). *X-Y-Z kuşakları ve kuşaklararası farklılıkların yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıkları ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Bartlett, J. D., Kotake, C., Fauth, R., & Easterbrooks, M. A. (2017). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Do maltreatment type, perpetrator, and substantiation status matter? *Child Abuse & Neglect*, 63, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.021>
- Chen, P.-J., & Choi, Y. (2008). Generational differences in work values: A study of hospitality management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(6), 595-615. <https://doi.org/10.1108/09596110810892182>
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., van der Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J., & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 399-408. <https://doi.org/10.1002/jts.20444>
- Cougle, J. R., Timpano, K. R., Sachs-Ericsson, N., Keough, M. E., & Riccardi, C. J. (2010). Examining the unique relationships between anxiety disorders and childhood physical and sexual abuse in the National Comorbidity Survey-Replication. *Psychiatry Research*, 177(1-2), 150-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2009.03.008>

- Courtois, C. A. (2004). Understanding complex trauma, complex reactions, and treatment approaches. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412–425. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.4.412>
- Dalgaard, N. T., Todd, B. K., Daniel, S. I. E., & Montgomery, E. (2016). The transmission of trauma in refugee families: Associations between intra-family trauma communication style, children's attachment security and psychosocial adjustment. *Attachment & Human Development*, 18(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1113305>
- Danieli, Y. (Ed.). (1998). *International handbook of multigenerational legacies of trauma*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5567-1>
- Dekel, R., & Goldblatt, H. (2008). Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 281–289. <https://doi.org/10.1037/a0013955>
- Demirel, Z. H. (2021). Çalışma hayatında geleceğin insan kaynağı: Alfa kuşağı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1796–1827. <https://doi.org/10.26466/opus.895924>
- Dereli, B., & Toruntay, H. (2015). Örgütlerde kuşakların iş değerleri, motivasyon ve mentorluk kavramlarına dayalı yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 63–80.
- Derin, G. (2018). *Kuşaklararası ekseninde psikotariih temelli çocuk yetiştirme stillerinin travma, bağlanma ve dissosiyasyon açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp Enstitüsü.
- Derin, G., & Öztürk, E. (2020). Ruhsal travmanın aktarımında psikotariihsel dinamikler. In E. Öztürk (Ed.), *Psikotariih* (1. baskı, ss. 22–32). Türkiye Klinikleri.
- Divanoğlu-Uslu, S. (2017). Kuşak farklılıklarının politik pazarlama ve siyasal iletişim açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(31), 265–278. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12566>
- Duman, Z. (2019). *Kuşak çatışması-X ve Z kuşağı üzerine sosyolojik bir çalışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dwyer, R. (2009). Prepare for the impact of the multi-generational workforce! *Transforming Government: People, Process and Policy*, 3(2), 101–110. <https://doi.org/10.1108/17506160910960513>
- Erden, N. S. (2017). Yeni nesillere yeni öğretim yöntemleri: Z kuşağının öğrenme stilleri ve yükseköğrenim için öneriler. *International Journal of Academic Value Studies (JAVS)*, 3(12), 249–257.
- Forrest-Perkins, K. (2020, March 18). A critical look at intergenerational trauma and substance misuse: Implications for prevention. SAMHSA's Cen-

- ter for the Application of Prevention Technologies. <https://www.samhsa.gov/capt/sites/default/files/resources/int>
- Frewen, P. A., Pain, C., Dozois, D. J., & Lanius, R. A. (2006). Alexithymia in PTSD: Psychometric and fMRI studies. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071(1), 397–400. <https://doi.org/10.1196/annals.1364.036>
- Herman, J. L. (1992/2007). *Travma ve iyileşme* (T. Tosun, Çev.). Literatür Yayıncılık.
- İlhan, Ü., Kümbül-Güler, B., & Aksaraylı, M. (2019). Çalışma değerleri ve örgüte duygusal bağlılık: X ve Y kuşağı mavi yakalı çalışanlar üzerine bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 14(56), 379–406.
- Kamen, C., Bergstrom, J., Koopman, C., Lee, S., & Gore-Felton, C. (2012). Relationships among childhood trauma, posttraumatic stress disorder, and dissociation in men living with HIV/AIDS. *Journal of Trauma & Dissociation*, 13(1), 102–114. <https://doi.org/10.1080/15299732.2012.629606>
- Karatay, G. (2020). Tarihsel/toplumsal travmalar ve kuşaklararası aktarımı biçimleri üzerine. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(5), 373–379.
- Karp, H. (2002). *Bridging the Boomer-Xer gap: Creating authentic teams for high performance at work*. Davies-Black Publishing.
- Kılıç, C. (2003). Ruhsal travma sonrası stres bozukluğu gelişiminin belirleyicileri: Bir gözden geçirme. In T. Aker & M. E. Önder (Eds.), *Psikolojik travma ve sonuçları* (ss. 51–77). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Kim, J. (2009). Type-specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parenting behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 761–767. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.02.004>
- Kyles, D. (2005). Managing your multigenerational workforce. *Strategic Finance*, 87(6), 52–55.
- Lee, J., Kwak, Y. S., Kim, Y. J., Kim, E. J., Park, E. J., Shin, Y., ... & Lee, S. I. (2019). Transgenerational transmission of trauma: Psychiatric evaluation of offspring of former “comfort women,” survivors of the Japanese military sexual slavery during World War II. *Psychiatry Investigation*, 16(3), 249–255. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.02.24>
- Lehto, X. Y., Jang, S., Francis, A., & O’Leary, J. (2008). Exploring tourism experience sought: A cohort comparison of baby boomers and the silent generation. *Journal of Vacation Marketing*, 14(3), 237–252. <https://doi.org/10.1177/1356766708090587>
- Maercker, A., & Augsburger, M. (2019). Developments in psychotraumatology: A conceptual, biological, and cultural update. *Clinical Psychology in Europe*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/10.32872/cpe.v1i1.32007>

- Mancini, C., Van Ameringen, M., & MacMillan, H. (1995). Relationship of childhood sexual and physical abuse to anxiety disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(5), 309–314. <https://doi.org/10.1097/00005053-199505000-00001>
- Mevlüt, K. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193–204.
- Najavits, L. M., & Walsh, M. (2012). Dissociation, PTSD, and substance abuse: An empirical study. *Journal of Trauma & Dissociation*, 13(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/15299732.2012.629609>
- O'Neill, L., Fraser, T., Kitchenham, A., & McDonald, V. (2018). Hidden burdens: A review of intergenerational, historical and complex trauma, implications for indigenous families. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11, 173–186. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0214-1>
- Özdemir, M., & Yazıcı, H. (2018). Üniversite öğrencileri arasında gözlenen travmatik yaşantılar ile sosyal destek, yardım arama ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiler. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 158–171. <https://doi.org/10.2399/yod.18.009>
- Özen, Y. (2018). Travma sonrası ortaya çıkan psikolojik bozukluklar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Social Science*, 2(4), 136–159.
- Özer, P., Eriş, E., Neczan, Ö., & Özmen, T. (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 123–141.
- Öztürk, E. (2003). *Travma kökenli dissosiyatif bozukluk vakalarının ailelerinde çocukluk çağı travmalarının sıklığı* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2009). Dissosiyatif kimlik bozukluğunun psikoterapisi. *Psikedergi*, 2, 39–49.
- Öztürk, E. (2017). *Travma ve dissosiyasyon: Dissosiyatif kimlik bozukluğunun psikoterapisi ve aile dinamikleri*. Nobel Tıp Kitabevi.
- Öztürk, E. (2018). Psikotarih: Ruhsal travma ve dissosiyasyon. In O. Celbiş (Ed.), *Turaz Akademi 2018* (1. baskı, ss. 92–106). Akademisyen Kitabevi.
- Öztürk, E. (2020a). *Travma ve dissosiyasyon: Psikotravmatoloji temel kitabı* (2. baskı, ss. 83–98). Nobel Tıp Kitabevi.
- Öztürk, E., & Derin, G. (2020). Psikotravmatoloji. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 6(2), 181–214.
- Öztürk, E., & Derin, G. (2020, Ekim 30–Kasım 1). Kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası travma aktarımı. VI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, İstanbul.

- Öztürk, E., & Şar, V. (2006). "Apparently normal" family: A contemporary agent of transgenerational trauma and dissociation. *Journal of Trauma Practice*, 4(3-4), 287-303. https://doi.org/10.1300/J189v04n03_08
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Senbir, H. (2004). *Z: Son insan mı?*. O Kitaplar.
- Sherin, J. E., & Nemeroff, C. B. (2011). Posttraumatic stress disorder: The neurobiological impact of psychological trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 13(3), 263-278.
- Shrira, A. (2019). Parental PTSD, health behaviors and successful aging among offspring of Holocaust survivors. *Psychiatry Research*, 271, 265-271. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.056>
- Simon, N. M., Herlands, N. N., Marks, E. H., et al. (2009). Childhood maltreatment linked to greater symptom severity and poorer quality of life and function in social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 26(11), 1027-1032. <https://doi.org/10.1002/da.20593>
- Spiegel, D., Lewis-Fernández, R., Lanius, R., Vermetten, E., Simeon, D., & Friedman, M. (2013). Dissociative disorders in DSM-5. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 299-326. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185531>
- Strauss, V. (2019, October 24). Today's kids might be digital natives — but a new study shows they aren't close to being computer literate. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com>
- Şarlak, D., & Öztürk, E. (2018). Dissosiyatif bozuklukların epidemiyolojisi. In E. Öztürk (Ed.), *Psikiyatri* (ss. xx-xx). Türkiye Klinikleri.
- Şenturan, L., Köse, S., Sabuncu, N., Özhan, F., & Göktaş, S. (2016). Nursing students' autonomy and submissive behaviours: Four-year follow-up. *Contemporary Nurse*, 52(5), 570-582. <https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1205451>
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., & Küçüköğlu, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına etkileri. *OPUS-Uluslararası Töplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Toledo, P. (2014). *Transgenerational trauma: Autonomy, anger and somatization between children of traumatized and non-traumatized parents* [Unpublished doctoral dissertation]. Bahçeşehir University.
- Topgül, T. (2015). *Y nesli üzerine sosyolojik bir analiz* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vaage, A. B., Thomsen, P. H., Rousseau, C., Wentzel-Larsen, T., Ta, T. V., & Hauff, E. (2011). Paternal predictors of the mental health of children of Vietnamese refugees. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-5-2>

- Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408.
- Vermetten, E., & Spiegel, D. (2014). Trauma and dissociation: Implications for borderline personality disorder. *Current Psychiatry Reports*, 16(2), 434. <https://doi.org/10.1007/s11920-013-0434-6>
- Widom, C. S., DuMont, K., & Czaja, S. J. (2007). A prospective investigation of major depressive disorder and comorbidity in abused and neglected children grown up. *Archives of General Psychiatry*, 64(1), 49–56. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.1.49>
- Williams, K., & Page, R. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3, 1–17.
- Williams, S. (2010). Welcome to Generation Z. *B&T Magazine*, 60(2731), 28–30.
- Wolf, E. J., Rasmusson, A. M., Mitchell, K. S., Logue, M. W., Baldwin, C. T., & Miller, M. W. (2014). A genome-wide association study of clinical symptoms of dissociation in a trauma-exposed sample. *Depression and Anxiety*, 31(4), 352–360. <https://doi.org/10.1002/da.22150>
- Yang, J., Yu, C. S., & Wu, J. (2018). Work values across generations in China. *Chinese Management Studies*, 12(3), 486–505. <https://doi.org/10.1108/CMS-12-2017-0357>
- Yüksel, Ş. (2000). Felakete uyum ve ruh sağlığı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 5–11.

A Review on the Benefits and Limitations of the Cooperative Learning Model on School Achievement

Tuba Yilmaz¹

Abstract

In today's world, education is being reshaped to help individuals adapt to rapidly changing conditions, think independently, and develop lifelong learning skills. In this context, teaching models that enhance students' sense of personal responsibility and enable them to effectively use the knowledge and skills they acquire take center stage. The collaborative learning model stands out as an effective method to achieve these objectives. Collaborative learning is an approach that encourages students to share information and work together toward common goals through group activities. This study delves into the theoretical foundations of the collaborative learning model, its application processes, and its role in education. The advantages of the model, particularly in foreign language learning, as well as the potential limitations, are highlighted. Research demonstrates the positive effects of collaborative learning on student motivation, communication skills, and social interaction. Furthermore, it is noted that this method may yield varying results depending on factors such as individual differences and group dynamics. In conclusion, the collaborative learning model is regarded as a powerful pedagogical tool that not only enhances students' academic success but also supports their social and emotional development. However, for the method to be implemented effectively, teachers must understand the fundamental principles of this model and develop suitable strategies for classroom practices. This study aims to guide educators who wish to better understand the potential of collaborative learning in education and apply this model more effectively.

1 Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, tyilmaz@erzincan.edu.tr

1. A Brief History of Cooperative Learning Model

One of the most important models for education developed in the past two centuries is coming of age – again! It is education based on cooperation. (Samples, R. 1992: 99)

Cooperative learning has a long history. For hundreds of years, various philosophers and educators have been concerned with this notion, but as the quotation shows, this interest has come and gone – it has not been a history of uninterrupted interest and continuous development. Before World War II, social theorists such as Allport, Watson, Shaw, and Mead began establishing cooperative learning theory after finding that group work was more effective and efficient in quantity, quality, and overall productivity when compared to working alone.

But it wasn't until 1937 that researchers May and Doob discovered that people who cooperate by helping one another to reach their mutual goals are more likely to achieve those goals than people who work independently toward the goal on their own. Additionally, they observed that individuals high in achievability were more likely to engage in competitiveness. American philosophers and psychologists John Dewey, Kurt Lewin and Morton Deutsch influenced the theory of cooperative learning as it is practiced today. Dewey felt that students should learn the knowledge and social skills they could actually use outside the classroom, in the democratic society.

This theory views students as active participants in the learning process, emphasizing group discussions to exchange information and find answers collaboratively, rather than being passive listeners during teacher-led instruction. Lewin's contributions to cooperative learning stemmed from the importance of fostering relationships among group members to effectively achieve shared learning objectives. Similarly, Deutsch introduced the concept of positive social interdependence, which underscored each student's responsibility for enriching the group's collective knowledge.

Building on these foundations, David and Roger Johnson have significantly advanced cooperative learning theory. In 1975, they discovered that this approach fostered mutual respect, stronger communication, greater acceptance and support within groups, and an enhancement of diverse thinking strategies among members. In contrast, students who focused on competitive behaviors showed less interaction, lower levels of trust, and limited emotional engagement with their peers.

2. Key Elements of Cooperative Learning Model

Cooperative learning constitutes an instructional approach that has consistently demonstrated positive outcomes in diverse educational contexts (Tengku Nor Rizan, 2007). This method not only supports enhanced academic performance and achievement across various disciplines and dimensions of language learning but also fosters constructive social interactions among students (Slavin, 1995).

Contrary to widespread assumptions, cooperative learning transcends the conventional concept of group work. While traditional group work is often marked by uneven participation, with some members contributing minimally or not at all, cooperative learning demands equitable engagement and clearly defined roles for all participants. Each group member is tasked with specific responsibilities essential to the accomplishment of the collective objective, creating a structured learning framework. Teachers play a pivotal role in ensuring that the core elements of cooperative learning are embedded within the instructional process. By doing so, they guarantee that interdependence among members becomes instrumental in achieving group goals.

A common misconception among educators is equating the mere formation of small student groups with the implementation of cooperative learning principles. However, successful cooperative learning necessitates deliberate adherence to its foundational elements rather than simply assigning tasks to groups. Slavin (1999) cautions against this oversimplification, highlighting potential pitfalls. He warns that within unstructured group work, dominant individuals might undertake the majority of the task while others assume passive roles. Furthermore, there exists a risk that lower-achieving students may be sidelined or excluded from meaningful participation.

Such dynamics fundamentally undermine the philosophy underpinning cooperative learning and diminish its pedagogical efficacy. Although group work is not entirely irrelevant to educational practices, it lacks the structured robustness and transformative potential associated with cooperative learning. To distinguish cooperative learning from group work, scholars such as Dr. Spencer Kagan, a prominent contributor to the field since 1968 and a leading authority on related pedagogy, have offered precise definitions.

Kagan (1994) articulates cooperative learning through four foundational principles: Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, and Simultaneous Interaction. He posits that authentic cooperative learning frameworks seamlessly integrate these principles, collectively referred to as PIES, into classroom activities.

In contrast, typical group work does not inherently embody these guiding principles. According to Kagan, the defining characteristic of cooperative learning lies in its alignment with PIES components, distinguishing it from generic group-based educational approaches. Positive Interdependence ensures mutual reliance among participants; Individual Accountability holds each student responsible for their contribution; Equal Participation guarantees active involvement from all members; and Simultaneous Interaction promotes dynamic engagement concurrently among participants. Incorporating these principles elevates classroom practices from rudimentary group tasks to sophisticated cooperative learning activities.

Complementing Kagan's contributions, Johnson and Johnson (1999) further refine the conceptual framework of cooperative learning through a detailed set of criteria. They propose five essential components that define genuine cooperative learning environments: Positive Interdependence, Individual Accountability, Promotive Interaction, Social Skills Development, and Group Processing. These criteria serve as benchmarks for assessing the authenticity and effectiveness of cooperative learning strategies.

Kagan (1994) identifies six key concepts of cooperative learning. Those concepts include teams, cooperative management, will to cooperate, skill to cooperate, basic principles, and structures. He notes that, "Not all cooperative learning lessons implement all six concepts, and some aspects of cooperative learning may include none. Competence in following the six key areas define a teacher's ability to successfully implement cooperative learning" (Kagan, 1994, p.4:1).

Cooperative learning, as a theoretical framework, is notably distinct from other pedagogical models, as it is firmly grounded in the theory of social independence. This concept, originally articulated by Koffka, Lewin, and Deutsch, has been further elaborated in the works of Johnson, Johnson, and Smith (1998b). Additionally, cooperative learning draws on cognitive learning theory, particularly the contributions of Piaget (1954), who underscored the role of intrinsic motivation in shaping student-centered knowledge construction.

Within a cooperative learning environment, students engage collectively in the process of constructing knowledge, which promotes both resource interdependence and role interconnectivity. Moreover, behavioral theory serves to underpin the structured nature of group-based tasks, ensuring they incorporate elements of rewards and goal orientation, thereby providing extrinsic motivators for academic engagement (Johnson, Johnson, & Smith, 1998a).

The principles of cooperative learning, as articulated by the Northern Province Department of Education (2001:20), center on two key aspects: classroom organization and learner skills. Classroom organization involves creating favorable conditions, such as fostering positive interdependence, encouraging face-to-face interactions, and ensuring individual and group accountability. On the other hand, learner skills emphasize the ability to effectively contribute within a cooperative learning environment. These include proficiency in small-group social interactions and group processing abilities, such as active listening, initiating discussions, facilitating participation (gatekeeping), and providing constructive evaluations.

Since learning takes place in a social context, knowledge is co-constructed among learners. For cooperative learning to be effective, certain guidelines—summarized by the Northern Province Department of Education (2001:18) should be followed during group activities:

- All group members should participate equally, avoiding domination by any single individual.
- Each member must contribute a fair share to the workload.
- The group should stay focused on the assigned task.
- Progress on the task must remain consistent throughout.

Mashile (2002:73) highlights the diverse methodologies inherent to cooperative learning, noting that each method has its distinct characteristics. Nonetheless, several core elements are fundamental to its successful implementation:

1. Teachers must outline clear and specific learning objectives.
2. Students should actively accept these objectives as their own.
3. Positive interdependence must be cultivated, creating a sense of “sink or swim together.” This ensures every member learns the assigned content and assists fellow group members in achieving mastery as well. Techniques for fostering positive interdependence include setting mutual goals, dividing labor to complete tasks collectively, allocating unique resources across members for collaborative problem-solving, assigning roles (e.g., recorder, researcher, organizer), and offering joint rewards for group accomplishments.
4. Face-to-face interactions are essential for discussing study material, explaining concepts and procedures, critiquing ideas and performances, and providing feedback, support, and encouragement.

5. Each student needs to be individually accountable for their portion of the work and their understanding of the outcomes. Cooperative learning is not intended for uneven workloads, such as one person completing a report for an entire group. The goal is for all members to learn collectively while being assessed for their individual contributions.

6. Public acknowledgment or tangible rewards for group success reinforce collaboration. Without such incentives, students may revert to working independently, diminishing the benefits of social learning.

7. Teachers should form small groups of three to five members with intentional heterogeneity regarding academic abilities, ethnic backgrounds, socioeconomic levels, and gender.

8. Group members must engage in interaction skills such as leadership, negotiation, compromise, and clarification to fulfill their tasks effectively. To foster these behaviors and attitudes—such as trust-building, conflict resolution, constructive criticism, and encouragement—students often require formal instruction since these skills are not always innate.

9. Post-group reflections (debriefing sessions) provide students an opportunity to evaluate group dynamics and identify behaviors that either supported or hindered success at both the group and individual levels.

10. Adequate time for completing tasks is necessary; limiting time diminishes the academic and social gains of cooperative learning activities.

3. Types of Cooperative Learning Models

Johnson, Johnson, and Kolubec (1998) identify three types of cooperative learning groups, each with distinct purposes and no inherent superiority over others:

3.1. Formal Cooperative Learning Groups

Formal cooperative groups consist of students working together for durations ranging from a single session to several weeks. The aim is to achieve common learning goals tied to specific tasks or assignments. Formal groups can be applied to any subject or course assignment and serve as the foundational structure for all other cooperative learning approaches. Activities in these groups actively engage students in intellectual processes such as organizing material, explaining it to others, summarizing information, and integrating new concepts into their existing knowledge frameworks.

According to Johnson, Johnson, and Holubec (1998), formal groups represent the central mechanism for utilizing cooperative learning effectively.

In formal cooperative-learning groups, instructors guide learning in a number of ways:

1. Instructors make a number of preinstructional decisions. An instructor has to decide on the academic and social-skill objectives, the size of groups, the method of assigning student to groups, the roles students will be assigned, the materials needed to conduct the lesson, and the way the room will be arranged.

2. The instructor explains to students the task and the concept of positive interdependence. An instructor defines the assignment, teaches the required concepts and strategies, explains positive interdependence and individual accountability, gives the criteria for success, and specifies the expected social skills.

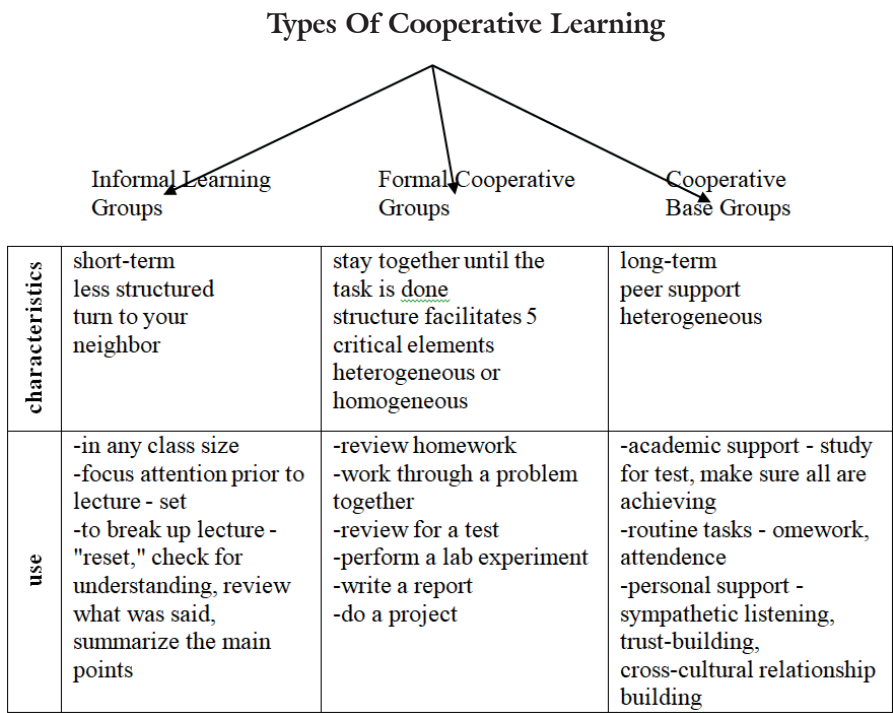
3. Instructors monitor students' learning and intervene to assist students with tasks or with interpersonal and group skills. An instructor systematically observes and collects data on each group as it works. When needed, the instructor intervenes to assist students in completing the task accurately and in working together effectively.

4. Instructors play a key role in assessing and evaluating students' learning, guiding them in analyzing how effectively their groups functioned. Each student's learning is thoroughly assessed, and their individual performance is carefully evaluated. Following this, members of the learning groups reflect on how well they collaborated and worked together.

3.2. Informal cooperative learning groups

As described by Johnson, Johnson, and Smith (1998b), these groups are primarily employed to support direct instruction methods such as presentations, demonstrations, or media-based teaching (e.g., films or videos). These groups are generally temporary and ad hoc, often designed to last only a few minutes during a class session. For example, instructors might ask students to pair up with a nearby classmate to briefly discuss a question or summarize recent lecture content. This approach serves to focus students' attention on the material being taught while also ensuring they process it cognitively.

3.3 Cooperative base groups are "long-term (lasting for at least a year), heterogeneous groups with stable membership whose primary purpose is for members to give each other the support, help, encouragement, and assistance each needs to progress academically. Base groups provide students with long-term, committed relationships." (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998, p.1:8). The three types are shown as in Figure 2.4.



The three types of cooperative learning methods are interdependent and mutually reinforcing. In practice, instructors might employ all three in a single class session (Johnson, Johnson, & Smith, 1998b), modifying their use according to the needs of the class. A range of strategies has been designed to implement these cooperative learning approaches effectively (Johnson, Johnson, & Smith, 1998a). For instance, when utilizing informal cooperative learning, instructors can enhance lectures at regular intervals of 10 to 15 minutes using techniques such as:

- Focused discussion pairs
- Question-and-answer pairs
- Advanced preparation papers
- Turn-to-your-neighbor summaries
- Cooperative note-taking pairs
- Read-and-explain pairs

Ultimately, cooperative learning succeeds only when every group member and the instructor fulfill their respective roles. As one of the most thoroughly defined group-learning methodologies, it incorporates five key elements that set it apart from other methods. It can be applied to any subject

matter, adapted for individual or blended strategies, and used with groups ranging from small classes to very large ones. Moreover, a wide variety of cooperative learning techniques caters to students across all age groups.

4. Cooperative Learning Strategies

Cooperative learning is highly beneficial for all student populations, including academically gifted students, mainstream learners, and English-language learners (ELLs). By fostering mutual respect and collaboration among diverse groups, it helps students build friendships while promoting active learning. Increased diversity within groups often enhances the benefits for participants, as students learn to rely on each other constructively for various tasks.

Typically, students work in teams of four, allowing them to split into pairs for specific activities and reconvene as a team to complete others seamlessly. However, achieving success requires clear classroom norms and protocols that encourage students to:

- Contribute meaningfully
- Stay focused on tasks
- Support each other
- Offer encouragement
- Share resources and ideas
- Solve problems collaboratively
- Provide and receive constructive feedback

Several popular cooperative learning techniques are versatile enough to support content-based subjects like science, math, social studies, language arts, and foreign languages. These strategies are particularly advantageous for ELLs as they integrate English language proficiency with content mastery. The following six approaches are particularly effective in small teams of four students:

4.1. Jigsaw

Teams of five are assembled, with each member assigned a portion of the material to learn and teach to their teammates. Students assigned the same topic form “expert” groups to discuss key concepts and teaching strategies. Once prepared, they return to their original groups to share their expertise. Assessments and tests typically follow this collaborative exercise.

4.2. Think-Pair-Share

This straightforward technique begins with an instructor posing a question. Students are given time to think about their response before pairing up to exchange ideas with a partner. The process enables students to organize their thoughts while the “pair” and “share” phases encourage them to refine their understanding by comparing perspectives. It also allows them to practice articulating their thoughts in a low-pressure environment before addressing the whole class.

4.3. Three-Step Interview

Each team member pairs up with another for an interview-style exchange. In the first step, one partner interviews the other using clarifying questions. Roles are reversed in the second step, and during the final step, partners share their counterparts’ responses with the rest of their team.

4.4. Round Robin

This brainstorming technique ensures every student participates by taking turns answering a question with brief responses like words or phrases without elaboration or critique. The rotation continues until all students have contributed. This approach encourages idea generation through equal participation while minimizing interruptions or inhibitions. The gathered ideas can then be synthesized into cohesive written pieces.

4.5. Three-Minute Review

At any point during a lesson or discussion on topics such as letter writing or report formatting, teachers can pause for three minutes to allow teams to review what has been covered. During this break, members can ask clarifying questions or provide answers, enhancing understanding and retention.

4.6. Numbered Heads

In this method, teams of four assign each member a number (1 through 4). After collaborating to ensure everyone understands the material, the instructor poses a question and randomly selects a number (e.g., 3). Members with that number in each group must then answer on behalf of their team, ensuring active engagement and accountability from all participants.

4.7. Buzz Groups

Buzz groups consist of small teams of four to six students formed spontaneously and quickly. These groups engage in informal discussions

on a specific topic or topics assigned to them, facilitating the exchange of ideas in a free-flowing manner. Buzz groups act as an effective warm-up activity for larger class discussions, helping to generate insights and ideas within a short amount of time. This approach can be particularly useful when preparing students to write essays on contemporary issues.

4.8. Talking Chips

In this strategy, students participate in group discussions using tokens (chips), surrendering one whenever they contribute. This ensures everyone has an equal opportunity to speak, fostering balanced participation within the group. By limiting how often each member can talk, this technique motivates less vocal students to engage and addresses challenges like dominant or conflicting personalities in the group.

4.9. Critical Debate

This activity is ideal for developing argumentative essays. Students take a stance on an issue that opposes their personal beliefs, form teams, and engage in discussions, presentations, and debates with an opposing group. This technique provides the class with an in-depth, multifaceted analysis of issues, encouraging students to move beyond simplistic viewpoints. It enables them to deepen their understanding of complex topics and appreciate diverse perspectives. This method is particularly effective for students at the tertiary level.

4.10. Write Around

This technique is suited for creative writing or summarization exercises. Teachers provide a sentence starter (e.g., “If there were no plants on Earth...” or “A man met an alien on the seashore...”), and each team member completes the sentence individually. Papers are then passed to the right, with each student building upon the previous work. After several rounds, the group will produce four cohesive summaries or stories. Students are then given time to refine or conclude their preferred version and present it to the class.

4.11. Praise-Question-Polish

In this approach, group members take turns reading their written work aloud while others follow along with printed copies. The process includes identifying strengths in the work (Praise), pointing out areas of confusion (Question), and providing constructive suggestions for improvement

(Polish). This collaborative evaluation helps students enhance both their own writing skills and their ability to critically analyze peers' work.

5. Benefits of Cooperative Learning Model

Cooperative learning fosters greater academic success for all students compared to individualistic or competitive models, where many students may lag behind (Slavin, 1967). Competitive environments often reward high-achieving students at the expense of those performing at average or low levels. In contrast, cooperative learning (CL) promotes an inclusive atmosphere where all participants benefit. Students assist one another, creating a supportive community that elevates everyone's performance (Kagan, 1986). This cooperative dynamic leads to improved self-esteem for all students (Webb, 1982). Human nature gravitates toward activities that validate individual abilities and promote participation in collective endeavors. Effective collaborative teams take ownership of both the process and outcomes when members are encouraged to work jointly toward shared goals.

This approach is especially transformative for individuals with a history of underachievement (Turnure & Zeigler, 1958). In contrast, passive educational models—where students simply absorb information from teachers—offer limited satisfaction or engagement. Cooperative learning not only enhances overall student performance but also bolsters critical thinking skills, knowledge retention, and interest in subject matter (Bligh, 1972). When students achieve success as part of this learning model, they develop a more positive outlook on the material and increased self-confidence. This creates a virtuous cycle: academic success strengthens self-esteem, which fuels greater enthusiasm and even better performance in the subject area. Furthermore, sharing individual achievements within a group amplifies positive outcomes for both individuals and the team as a whole. Some cooperative learning frameworks formalize this effect by acknowledging progress through certificates, awards, or group recognition for improvement.

5.1. Key Benefits of Cooperative Learning

Academic Achievement: Over 500 research studies affirm that cooperative learning yields significant academic benefits across all grade levels and content areas. It proves effective for diverse student groups, including those with special needs, high-achieving individuals, gifted learners, and students from urban or rural settings of varied ethnic and racial backgrounds. Cooperative learning consistently stands out as one of the most

thoroughly researched and effective educational innovations for producing positive academic and social outcomes. Its impact touches various aspects of individual and group development, making it an invaluable approach in modern education.

Consistency in Achievement: Research has shown that cooperative learning consistently leads to achievement gains, making it a powerful tool for enhancing academic performance.

Ethnic and Race Relations: Heterogeneous cooperative teams are especially effective in transforming race relations. In classrooms without cooperative learning, polarization along racial lines tends to grow over time. However, cooperative learning fosters cross-race friendships and mutual understanding, creating a more inclusive environment.

Self-Esteem: Cooperative learning enhances students' social and academic self-esteem. These boosts in confidence are supported by tangible academic improvements and greater peer acceptance.

Empathy: Students involved in cooperative learning teams develop a stronger ability to understand others' perspectives and emotions, improving their empathetic skills.

Social Skills: Team-based learning provides students with a platform to cultivate essential social skills such as active listening, taking turns, resolving conflicts, exhibiting leadership, and working collaboratively. As a result, they become more polite and considerate of others.

Social Relations: Cooperative learning fosters a sense of belonging and mutual care among students. This leads to increased feelings of acceptance and friendship, as cooperative structures promote genuine connections.

Class Climate: Students in cooperative learning environments show greater enthusiasm for school, class activities, academic content, and their teachers.

Responsibility: Participation in cooperative teams enhances students' internal sense of control, initiative, and accountability. They feel more effective and take ownership of their outcomes, thanks to the active role they play in decision-making and learning processes.

Diversity Skills: Interacting within diverse teams equips students with the ability to collaborate effectively with peers who differ from themselves. These skills are increasingly crucial in a society that continues to grow in diversity.

Higher-Level Thinking Skills: Exposure to diverse perspectives within cooperative teams challenges students to synthesize information more critically, fostering advanced thinking and problem-solving abilities.

Individual Accountability: Cooperative learning ensures every student actively contributes. Structures such as RoundRobin require each team member to participate, eliminating the possibility of passive behavior within the group.

Equal Participation: Unlike traditional classroom activities where participation can be uneven, cooperative learning employs strategies to ensure all students are equally engaged. In formats like Timed Pair Share, everyone has an equal opportunity to express themselves.

Increased Participation: Pair-based sharing maximizes participation compared to one-at-a-time classroom approaches. Cooperative learning structures make use of time efficiently, involving students in meaningful interactions at a higher rate.

Social Orientation: In traditional classrooms, competition often prevails, with students viewing peers as rivals. Cooperative learning shifts this mindset, encouraging students to see their teammates' success as beneficial to their own growth, fostering a spirit of collaboration over competition.

Learning Orientation: The focus in cooperative learning shifts from grades to intrinsic motivations—students engage in tasks for the joy of working together, achieving shared goals, and contributing value to their team.

Self-Knowledge and Growth: Interactions within cooperative teams facilitate self-discovery. Feedback from peers enables students to identify personal traits and behaviors, such as dominance or shyness, leading to growth and self-realization.

By comprehensively addressing academic, social, and emotional development, cooperative learning offers a transformative approach that equips students for success in both education and life.

Workplace Skills: Students are trained in teamwork, equipping them for the collaborative and interconnected environments of the 21st-century workplace, where advancements in technology and increasing complexity necessitate a stronger reliance on interdependent teams.

6. Limitations of Cooperative Learning

Although cooperative learning has been widely endorsed and implemented as an effective educational strategy, it is not a universal solution to all educational challenges. Like any teaching method, it comes with its own set of limitations. These include:

6.1. Role of the Teacher

The teacher plays a pivotal role in ensuring the success of cooperative learning. For it to work effectively, teachers must possess a thorough understanding of their students. Forming groups requires careful consideration of various factors such as learning abilities, cultural backgrounds, personalities, and even gender dynamics. Designing cooperative lessons demands significant time and effort, but once implemented, the teacher's role evolves into that of a coach, facilitator, or even observer. A well-executed cooperative lesson empowers students to learn from their peers and fosters independence, reducing reliance on the teacher for direction and support.

6.2. Organization of the Classroom

An organized classroom is essential for fostering self-reliance and initiative among students. The availability of materials is crucial to enable students to work independently without seeking the teacher's assistance. Students function better in a well-organized environment as opposed to one cluttered with distractions. If the physical setup lacks organization, it contradicts the expectation placed on students to be orderly themselves.

6.3. Group Size

Unlike traditional methods where students sit in pre-arranged rows in large classrooms, cooperative learning thrives in smaller groups. Ideally, classrooms should have 15 to 20 students divided into clusters of 3 to 5 members. Larger groups present challenges in task management, skill coordination, and achieving consensus. However, achieving optimal group sizes often proves difficult due to class size constraints, leading to unevenly distributed groups.

6.4. Group Spacing

Proper spacing within groups ensures productive interactions by allowing students to maintain eye contact and share materials without interference. Groups must be positioned so they can communicate effectively without disrupting others. Cooperative learning often requires students to move

around the room to collect information, so barriers should be minimized. Sufficient spacing also allows teachers to support and monitor group activities while ensuring visibility and audibility of instructions from all workstations. Additionally, classrooms should remain flexible enough for students to switch between group projects and individual tasks as needed.

6.5. Personal Needs

Each student in a group requires personal space to perform their tasks effectively while contributing to the group's objectives. This sense of personal space helps maintain autonomy within collaborative environments. Furthermore, students need designated storage areas for books and materials, ensuring accessibility without obstructing workflow during tasks.

6.6. Comfort

Uncomfortable furniture can distract students and hinder their focus. Many middle school students are still growing and vary in size, making standardized seating arrangements inadequate for sustained comfort. Frequent classroom transitions exacerbate this issue since providing individually customized seating configurations is generally impractical.

6.7. Physically Disabled Students

Cooperative learning can serve as an effective tool for integrating physically disabled students into mainstream classrooms. Working toward shared group goals allows them to contribute meaningfully and feel a sense of belonging within their peer group. Accommodations should be tailored to ensure an inclusive learning environment that addresses their needs.

6.8. Safety

The classroom should be arranged to ensure students can navigate freely without risk of injury or disruption. Furniture placement should mitigate any destructive behavior while maintaining an overall safe learning environment.

6.9. Cost and Quality

Budget constraints often limit schools' ability to invest in high-quality furniture or specialized equipment. Regular classroom furniture must endure heavy use while meeting comfort and functionality requirements within these financial restrictions. --- While cooperative learning offers many advantages, its success depends on addressing these limitations effectively,

ensuring both an inclusive and productive environment for students and teachers alike.

7. Conclusion

As the global education system continues to evolve and diversify, it is essential to implement learning strategies that effectively address the needs of varied student populations. Educators play a crucial role in engaging students to ensure they not only grasp the subject matter but also develop social skills vital for success outside the classroom environment. One such method that fosters both academic and interpersonal growth is cooperative learning.

The foundation of cooperative learning lies in respecting students regardless of their ethnic, intellectual, economic, or social backgrounds and believing in their academic potential. This approach celebrates diversity, formalizes peer support, and encourages meaningful connections among students. It provides an environment where individual strengths are acknowledged, and specific needs are catered to within a supportive community—allowing students to feel secure enough to take risks and explore their abilities.

Furthermore, cooperative learning nurtures a sense of shared community. Learning is inherently social, much like life itself. Through structured interactions in classrooms, students receive support and encouragement, fostering intellectual collaboration and strengthening relationships. This approach transforms learning into an active and constructive process, offering opportunities for students to engage deeply with content through problem-solving tasks, group discussions, case studies, simulations, role-playing, and other interactive activities. By actively applying concepts and reconciling different viewpoints, students produce new knowledge instead of passively absorbing information. Third, cooperative learning is predicated on the premise that learning is an active, constructive process. Such learning provides opportunities for students to talk and listen, read, write, and reflect as they approach course content through problem-solving exercises, informal small groups, simulations, case studies, role-playing, and other activities, all of which require students to apply what they are learning. As a result, learning is not passively absorbed, nor are facts simply added systematically to existing knowledge. Students often take new material, including conflicting viewpoints, and integrate, reinterpret, and transform it until new knowledge is forged. Thus, learning is produced, not reproduced.

Furthermore, cooperative learning nurtures a sense of shared community. Learning is inherently social, much like life itself. Through structured interactions in classrooms, students receive support and encouragement, fostering intellectual collaboration and strengthening relationships. This approach transforms learning into an active and constructive process, offering opportunities for students to engage deeply with content through problem-solving tasks, group discussions, case studies, simulations, role-playing, and other interactive activities. By actively applying concepts and reconciling different viewpoints, students produce new knowledge instead of passively absorbing information. Given the highly interdependent nature of life, striving for maximum effectiveness without collaboration can be counterproductive—akin to attempting to play tennis with a golf club. Interdependence and teamwork provide a profound avenue for individuals to share ideas meaningfully while tapping into the collective resources and strengths of others.

Cooperative learning embraces these instincts for cooperation, leveraging psychological principles of teamwork and competition to enhance educational experiences. In this method, students work collaboratively in small groups and are rewarded for their collective achievements. Cooperative learning has been widely adopted within educational systems globally due to its ability to extend traditional classroom boundaries. This process not only facilitates effective subject mastery but also enables students to practice vital interpersonal skills. Its inclusive nature demonstrates positive impacts on students—both those with disabilities and their peers—with improvements reflected in academic achievement and social behavior alike.

The fundamental principle underpinning cooperative learning is teamwork aimed at achieving common goals, ensuring that every participant gains value from the activity. While educators may need extra preparation to design group materials or monitor activities, the substantial rewards—improved academic performance and a healthier social climate—make these efforts worthwhile. In addition to academic benefits, cooperative learning also fosters cognitive and social development. Working toward mutual objectives helps students acquire crucial social skills such as collaboration, compromise, teamwork, and relationship-building. These abilities are increasingly relevant in today's evolving job market where employees frequently engage in collaborative tasks with colleagues. Cooperative learning thus equips students not only for success within academic settings but also prepares them for long-term professional growth and social interaction.

In many classrooms, interactions often revolve around teacher-student dynamics, which can inadvertently foster a competitive atmosphere among students seeking the teacher's approval. Cooperative learning offers a solution by promoting collaboration among students to achieve shared learning objectives, thereby creating a more balanced environment. As school systems become increasingly diverse, the need for cooperative learning grows more pressing. Students from various cultural and social backgrounds enrich the classroom by introducing new perspectives and approaches to problem-solving. Cooperative learning helps highlight the value of integrating diverse opinions, fostering a sense of mutual respect and teamwork among students. Additionally, classrooms today host a broad spectrum of students with special needs, each contributing unique strengths to a cooperative learning environment.

It is essential to ensure that every student, regardless of ability or background, is given a fair opportunity to excel academically while also developing critical social skills. Cooperative learning stands out as a powerful educational strategy that engages all students, leading to tangible academic improvements across different demographic groups, subjects, and classroom settings. Adopting this approach is crucial for modern education systems, as its benefits are urgently needed in schools. Failure to implement or properly execute cooperative learning risks perpetuating challenges for students, denying them the enriching experiences and successes they deserve.

References

- Acıkgöz, K.U., (2003). Aktif öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, Kanyılmaz Matbaası, 172 s,İzmir.
- Adams, D., Carlson, H. & Hamm, M. (1990). *Cooperative Learning & Educational Media: collaborating with Technology and Each Other*. Educational Technology Publications.
- Andrini, B. & Kagan, S. (1990). *Cooperative learning: A multi-structural approach*.
- San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc Bailey, M.L. and Luetkehans, L.(2010) Cooperative Learning. Retrieved Jun. 10, 2003, from on Purpose Associates:
http://www.funderstanding.com/cooperative_learning.cfm
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21 (3), 483-504.
- Bramlett, R.K.(1994) Implementing cooperative learning: a field of study evaluating issues for school based consultants. *Journal of school psychology*, 32, 67-84.
- Chane, L. & Kao, W. (1995). Acting out English short stories: The application of cooperative learning in English teaching in junior high school. *English Teaching & Learning*, 20(2), 23-32.
- Chen, H. (1999). A comparison between cooperative learning and traditional,166 whole-class method—teaching English in a junior college. *Academic Journal of Kang-Ning*, 3, 69-82.
- Christion, M.A.(1990) Cooperative learning in the EFL Class room. *English Teaching Forum*,
- Cohen, E. (1994). Preparing students for cooperation. In E. Cohen (ed.), *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2nd ed., pp. 39-61).
- Cooper, J. and Mueck, R., (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*,1(1), 68-76.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines*. New York: Teachers College Press.
- Delen, H., (1998). Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi ,Adana
- Doff, Adian(1988) *Teach English: A training Course for Teacher*,rpt. 2003. Cambridge University Press.
- Doolittle P, 1997. “Vygotsky’s Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning”, *Journal on Excellence in College Teaching*; 8(1), 83-103.

- Doymuş, K., Şimşek, U., ve Bayrakceken, S., (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2).
- Felder, Richard M., Brent, Rebecca R. (2001). *FAQs. III. Groupwork in Distance Learning*. Chem. Engr. Education, 35 (2), 102-103. Retrieved June 9 2003, from <http://www.ncsu.edu/felder-public/Columns/FAQs-3.html>
- Hanshaw, L. G. (2012). Qualitive aspects of group-only testing. *College Student Journal*, 46(2), 419-426.
- Hosseini, E., (2006). Globalization, Cooperative Learning and ELT. *ELTAIJournal*, 44(4), 3-10
- Howden, J. (1995). Classroom connections: Understanding and using cooperative learning. Toronto: Harcourt Brace.
- Jacobs, G. M., Gan, S. L., and Ball, J. (1995). *Learning cooperative learning via cooperative learning: a sourcebook of lesson plans for teacher education on cooperative learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Johnson, R. and D (1988). Cooperative Learning- Two Heads are Better Than One. *In Context*, 34. Retrieved June 9, 2003, from <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T., (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An Invitation Social study
- Johnson, D., Johnson, R.& Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Methods of cooperative learning: What can we prove works?* Retrieved August 4, 2000, from the World Wide Web: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Kagan, S. (1992) *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano. California: Resources for Teachers.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, L., Kagan M., & Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*. San Clement, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kraci C. (2012) Managing small group instruction through the implementation of literacy work stations. *International Journal Of Psychology: A Biopsychosocial Approach* [serial online]. June 10):27-46. Available from: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Accessed November 19, 2012.

- Ko, S., & Rossen, S. (2001). *Teaching Online-A Practical Guide*. New York: Houghton Mifflin.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M. and Muukkonen, H. (1998). *Computer supported collaborative learning: A review of research and development*. CL-Net. A report for European Commission.
- Millis, B.J. (2003) *Managing—and Motivating!—Distance Learning Group Activities*. Retrieved Jun. 9, : <http://www.tltgroup.org/gilbert/millis.htm>
- Mueller, A. & Fleming, T. (2001). Cooperative learning: Listening to how children work at school. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 259-266
- Nair, G., Rahim, R., Adam, A., Setia, R., Husin, N., Sabapathy, E., & ... Serman, N. (2012). Group work in the secondary ESL classroom. *Asian Social Science*, 8(10), 3-7.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Schul, J. E. (2011). Revisiting an Old Friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *Social Studies*, 102(2), 88-93.
- Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52-57.
- Slavin, R. E., (1980). Cooperative learning. *Review of Education Research*, 50(2), 315-342.
- Smith, K. A., & Waller, A. A. (1997). Cooperative learning for new teachers. In W. E. Campbell & K. A. Smith (Eds.), *New paradigms for college teaching* (pp. 185-210). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Şimşek, U., Doymuş, K. ve Kızıloğlu N., (2005). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere grupla öğrenme yönteminin kazandırdığı bilgi ve beceriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 67-80.
- Tiffin, J. & Rajasingham, L. (2003). *In Search of the Virtual Class*, London: Routledge.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Watson, S. B., (1992). The essential elements of cooperative learning, *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.
- Weidner, M. (2003) *Kooperatives Lernen im Unterricht* (3rd edition) (Seelze, Kallmeyer).

Geçmişten Geleceğe Eğitim Bilimleri - II

Editör:

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI