

SİİRT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SUSBID

THE JOURNAL OF SIIRT UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

YIL - YEAR 2025
CİLT – VOLUME 13
SAYI - ISSUE 1
ISSN: 2147-8406
E-ISSN: 2548-0111

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

The Journal of Siirt University Institute of Social Sciences

ISSN: 2147-8406

e-ISSN: 2548-0111

Yıl/Year: 2025

Cilt/Volume: 13 **Sayı/Issue:** 1

Kapsam/Scope: Edebiyat, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, İlahiyat, İletişim, Gazetecilik, Hukuk, Halkla İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Beden Eğitimi ve Spor, İktisat, İşletme ve Ekonomi bilim dallarını konu alan akademik çalışmalara, derleme ve kitap tanıtımlarına yer verilmektedir. Dergimizde sosyal bilimler alanı ve bu alanın içerisindeki bilim dallarını konu alan makaleler yayımlanmaktadır.

Academic studies, compilations and book reviews on the fields of Literature, Geography, History, Philosophy, Sociology, Psychology, Archeology, Art History, Theology, Communication, Journalism, Law, Public Relations, Educational Sciences, Physical Education and Sport, Economics, Business Administration and Economics are included. In our journal, articles on the field of social sciences and the branches of science in this field are published.

Periyot/Period: Yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayımlanır.

The journal is published biannually (June and December).

Yayın Dili / Publication Language: Türkçe ve İngilizce/ Turkish and English

Dergimizin Yer Aldığı Veritabanları/ Databases

EBSCOhost, MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA), Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR)

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır.

The Journal of Siirt University Institute of Social Sciences uses a double-blind peer review system, in which at least two referees are assigned.

Bu dergideki makaleler iThenticate programıyla taranmıştır.

All articles in the journal are screened for plagiarism using the iThenticate software.

Yayıncı/ Publisher

Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye/ Siirt University

İmtiyaz Sahibi

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına/ On behalf of Siirt University Social Sciences Institute

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK

Baş Editör/ Editor in Chief

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi, ahmetsaylik@gmail.com, ORCID:0000-0001-7754-2199

Editörler/ Editors

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZDURĞUN, Siirt Üniversitesi, yunus.ozdurgun@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0002-3527-9270

Sekreteryä

Arş. Gör Elif KAŞIK, Siirt Üniversitesi, elifkasik0@gmail.com, ORCID:0000-0002-3713-5430

Arş. Gör. Yüksel GÜRSOY, Siirt Üniversitesi, yuksel.gursoy@siirt.edu.tr, ORCID: 0009-0004-3460-3624

Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager

Nejdet ŞAHİN, nejdetsahin@siirt.edu.tr

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-mail: sosbilder@siirt.edu.tr

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid>

Tel/Phone: (0484) 212 11 11/3451

Siirt Üniversitesi Kezer Yerleşkesi Rektörlük B Blok Kat: 2/Siirt

Yayın Tarihi / Publication Date

30.06.2025

Dergide yayımlanan makalelerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergi Yayın Kurulu gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamama konusunda serbesttir. Yayın kurulu ve editöryal ekip makalelerle ilgili herhangi bir yasal yükümlülük kabul etmez.

All responsibility for the articles published in the journal rests with the authors. The editorial board reserves the right to publish or reject submissions and does not assume any legal responsibility for the content.

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Abdullah ÇELİK, Harran Üniversitesi, Türkiye, abduhahcelik99@yahoo.com,
ORCID:0000-0002-9413-7918

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, ardaari@gmail.com, ORCID:0000-
0002-2727-1084

Prof. Dr. Bekir KOÇLAR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, koclarb@gmail.com,
ORCID:0000-0003-2373-945X

Prof. Dr. Bülent ÖZKAN, Mersin Üniversitesi, Türkiye, ozkanbulent@gmail.com,
ORCID:0000-0002-4319-7582

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, bgunsoy@anadolu.edu.tr,
ORCID:0000-0001-6370-189X

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye,
hasanmemduhoglu@gmail.com, ORCID:0000-0001-5592-2166

Prof. Dr. Selami SEZGİN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, selamisezgin@hotmail.com,
ORCID:0000-0002-4604-0601

Prof. Dr. Fadıl AYGAN, Siirt üniversitesi, Türkiye, fadilaygan@gmail.com, ORCID:0000-
0003-1013-0506

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye, epcacan@hotmail.com,
ORCID:0000-0002-8090-4442

Prof. Dr. Mustafa ÖNCÜ, Mersin Üniversitesi, Türkiye, mustafaoncu63@hotmail.com,
ORCID:0000-0002-2661-1147

Doç. Dr. Ilirjana KACELİ, University of Shkodra, Arnavutluk, ilirakaceli@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-8228-9789

Danışma Kurulu/ Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye,
abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr, ORCID:0000-0002-2972-7727

Prof. Dr. Cavid QASIMOV, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye,
cavidahmedoglu@gmail.com, ORCID:0000-0001-7566-3181

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI, Siirt Üniversitesi, Türkiye, cemerdemci@yahoo.com,
ORCID: 0000-0002-6524-4749

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR, Siirt Üniversitesi, Türkiye, hyasar@siirt.edu.tr, ORCID:0000-
0003-1316-4330

Prof. Dr. İbrahim Ethem TAŞ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye,
ietas@ksu.edu.tr, ORCID:0000-0003-0958-7306

Prof. Dr. Oktay AHMED, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Makedonya,
oktayahmed@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5750-1541

Prof. Dr. Özlem DEMİREL DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye,
ozlem.demirel@inonu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1965-2554

Prof. Dr. Şerif DEMİR, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, tanzimat1839@gmail.com,
ORCID:0000-0002-6831-2188

Prof. Dr. Yavuz TOPKAYA, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye,
topkayay@gmail.com, ORCID:0000-0001-9722-1114

Prof. Dr. Adnan ALKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye,
ad_alkan@hotmail.com, ORCID:0000-0002-5377-4726

Doç. Dr. Elife AKİŞ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye, elifakis@istanbul.edu.tr, ORCID:0000-
0002-5443-4045

Doç. Dr. Seyithan CAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye, seyithancan@gmail.com, ORCID:0000-
0002-2336-4179

Doç. Dr. Hüseyin OKUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, huseyin.okur@kocaeli.edu.tr,
ORCID:0000-0003-4285-7478

Doç. Dr. İsmail SÖYLEMEZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye, soylemezismail@hotmail.com,
ORCID:0000-0001-7000-3686

Dr. Öğr. Üyesi Keisuke WAKİZAKA, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye,
kafkaslikeisuke85@gmail.com, ORCID:0000-0002-0438-5687

Alan Editörleri/ Section Editors

İktisat

Prof. Dr. Arzdar KİRACI, Siirt Üniversitesi, arzdar.kiraci@gmail.com, ORCID:0000-0001-6123-2508

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL, Dicle Üniversitesi, fazliergul@hotmail.com, ORCID:0000-0002-3966-677X

Şehir ve Bölge Planlama/ Kentsel Çalışmalar

Prof. Dr. Nilgün ÇOLPAN ERKAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, nilgunerkan@gmail.com, ORCID:0000-0002-4252-4764

Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler

Doç. Dr. Erkan AFŞAR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, eafsar@yyu.edu.tr, ORCID:0000-0002-3787-8162

Sosyoloji

Doç. Dr. Mehmet TAN, Siirt Üniversitesi, mehmet.tan@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0003-0398-9961

Halkbilimi

Doç. Dr. Erhan ÇAPRAZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, erhancapraz38@gmail.com, ORCID:0000-0001-8705-4981

Karşılaştırmalı Siyasal Düşünceler

Doç. Dr. Hasan YENİÇİRAK, Kırklareli Üniversitesi, hasanyenicirak@klu.edu.tr, ORCID:0000-0001-8769-6669

Tarih

Doç. Dr. Said OLGUN, Siirt Üniversitesi, saidolgund@hotmail.com, ORCID:0000-0002-9171-2788

Güzel Sanatlar

Doç. Dr. Halit YABALAK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, halityabalak@yyu.edu.tr, ORCID:0000-0002-5723-8373

Müzikoloji

Doç. Dr. Özkan APAYDIN, Milli Eğitim Bakanlığı/Ankara, aranje44@gmail.com, ORCID:0000-0002-5596-0493

Kamu Yönetimi

Doç. Dr. Mahir ÖZHAN, Siirt Üniversitesi, mahirozhan@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0002-5274-6600

Sanat Tarihi

Doç. Dr. Nebi BUTASIM, Bingöl Üniversitesi, butasimnebi@gmail.com, ORCID:0000-0001-8204-176X

Türk Dili ve Edebiyatı

Doç. Dr. Enser YILMAZ, Siirt Üniversitesi, enseryilmaz@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0001-6147-0805

İngiliz Dili ve Edebiyatı,

Doç. Dr. Mehmet Galip ZORBA, Akdeniz Üniversitesi, galipzorba@akdeniz.edu.tr, ORCID:0000-0002-0100-2329

Medya ve İletişim

Doç. Dr. Akıl Fikret TOSUN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, akilfikrettosun@yyu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1493-1784

İlahiyat

Doç. Dr. Sedat AKAY, Siirt Üniversitesi, sedatakay56@gmail.com, ORCID:0000-0003-2210-7696

Felsefe

Doç. Dr. Mustafa GÜNAY, Çukurova Üniversitesi, mgunay@cu.edu.tr, ORCID:0000-0002-7733-7897

Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem GÜLÇAY YENİÇIRAK, Kırklareli Üniversitesi, cigdemgulcay@klu.edu.tr, ORCID:0000-0002-6926-6267

İşletme

Dr. Öğr. Üyesi Yunus BAYDAŞ, Siirt Üniversitesi, yunusbaydas@siirt.edu.tr, ORCID:0000-0002-9184-983X

Aile ve Hanehalkı Politikaları

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ebru BOZÇELİK, Antalya Belek Üniversitesi, ebrubaydak@gmail.com, ORCID:0000-0001-6491-0140

Sosyal Hizmetler

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet USANMAZ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ahmetusanmaz6@gmail.com, ORCID:0000-0001-9498-1521

Coğrafya

Dr. Öğr. Üyesi Serkan SABANCI, Siirt Üniversitesi, sabanciserkan@gmail.com, ORCID:0009-0002-6008-5213

Turizm Çalışmaları

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÇALIŞKAN, Kastamonu Üniversitesi, caliskanserkan@hotmail.com, ORCID:0000-0002-4996-8640

Beden Eğitimi

Doç. Dr. Yunus Emre YARAYAN, Siirt Üniversitesi, yunus.emre.yarayan@gmail.com,
ORCID:0000-0003-0582-8088

Toplumsal Yapı ve Değişme

Dr. Merve Suzan ILIK BİLBEN, Akdeniz Üniversitesi, suzanilik@gmail.com, ORCID:0000-
0003-3668-0848

Eğitim Bilimleri

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SABİR ÇEVİK, Siirt Üniversitesi, mehmetSabir.cevik@siirt.edu.tr,
ORCID:0000-0002-8817-4747

Arkeoloji

Dr. Simge DİNÇARSLAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
dincarslansimge@gmail.com, ORCID:0000-0003-3388-8352

Antropoloji

Dr. Öğr. Üyesi Sibel ÖNAL, Ankara Üniversitesi, sonal@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-
8231-9503

Yabancı Dil Editörleri/ Foreign Language Editors

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, ardaari@gmail.com, ORCID:0000-
0002-2727-1084

Mizanpaj/ Layout

İbrahim GİDER

Bu Sayının Hakemleri/ Reviews of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BEDEL	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin ZENGİN	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Akın BAKİOĞLU	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Esra VONA KURT	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Ferhat ÇETİNKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Fethi NAS	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gül Dilek TÜRK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SOLMAZ	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Rahmi SAYLIK	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Saniye YILDIRIM ÖZMUTLU	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Sağbetullah MERİÇ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan NAZ	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin YEŞİLÇINAR	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tarık GANDUR	Fenerbahçe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN	Bingöl Üniversitesi
Dr. Belemir Şule SAMAR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri/ Research Articles

Bilinçli Farkındalıktan Öğrenilmiş Güçlülüğe: Psikolojik Esneklik ve Umudun Aracı Roller
From Mindfulness to Learned Resourcefulness: The Mediating Roles of Psychological Flexibility and Hope.....1-17
Sebahat Sevgi UYGUR
Rengin KARACA

Travmatik Yaşantılarla Başa Çıkma Dinamik Yönelimli Kısa Acil Psikoterapinin (BEP) Etkililiği:
Bir Vaka Çalışması
Effectiveness of Dynamic Oriented Brief Emergency Psychotherapy (BEP) in Coping with Traumatic Experiences: A Case Study.....18-34
Oğuzhan YILDIRIM

Öğretmenlerin Duygu Yönetimi Becerileri ile Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Teachers' Emotion Management Skills and Their Attitudes Towards Professional Collaboration.....35-56
Macide ŞENEL
Tuğba HOŞGÖRÜR

Geçmişten Günümüze Turist Rehberliği: Bibliyometrik Bir Analiz
Tourist Guiding From Past to Present: A Bibliometric Analysis57-71
Dilara BAHTİYAR SARI

Örgüt Performansı ve Rekabet Avantajının Stratejik Liderlik Bağlamında Değerlendirilmesi
Evaluating Organizational Performance and Competitive Advantage in the Context of Strategic Leadership72-90
Duygu KORKULUTAŞ
Mehmet GÜVEN

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Belirlenmesi:
Şırnak Üniversitesi Örneği
Determining Internet Usage and Social Media Addiction Levels among University Students: The Case of Şırnak University.....91-106
Hüseyin ÇAPUK

Bilinçli Farkındalıktan Öğrenilmiş Güçlülüğe: Psikolojik Esneklik ve Umudun Aracı Rollerini****From Mindfulness to Learned Resourcefulness: The Mediating Roles of Psychological Flexibility and Hope***

Dr. Öğr. Üyesi Sebahat Sevgi UYGUR
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim
Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
ABD, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Buca Faculty of
Education, Department of Guidance and
Psychological Counseling, İzmir, Türkiye
ORCID: 0000-0001-8848-8968
E-mail: sevgi.uygur@deu.edu.tr

Prof. Dr. Rengin KARACA
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim
Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
ABD, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Buca Faculty of
Education, Department of Guidance and
Psychological Counseling, İzmir, Türkiye
ORCID: 0000-0001-5955-0603
E-mail: rengen.akboy@deu.edu.tr

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Uygur, S. S. ve Karaca, R. (2025). Bilinçli farkındalıktan öğrenilmiş güçlülüğe: psikolojik esneklik ve umudun aracı rolleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 1-17. DOI: 10.53586/susbid.1656729

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 12/03/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 30/06/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 1-17

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Sebahat Sevgi UYGUR ve Rengin KARACA). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* The implementation of the data collection tools used in this study was approved by the Ethics Committee for Education Sciences Research of Dokuz Eylul University with the decision dated 25 August 2020 and numbered E.73932. (Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin uygulanması Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulunun 25.8.2020 tarih ve E.73932 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.)

* The article is based on the data from Sebahat Sevgi UYGUR's PhD's thesis titled "Developing a model related to the learned resourcefulness of faculty of education students", completed in May 2022, at Dokuz Eylul University, under the supervision of Prof. Dr. Rengin KARACA. (Makale, Sebahat Sevgi UYGUR'un Mayıs 2022'de Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, Prof. Dr. Rengin KARACA danışmanlığında tamamladığı "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüğüne ilişkin bir model geliştirme" başlıklı doktora tez çalışmasının verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur.)

Öz

Bu çalışma, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esneklik ve umudun aracı etkilerini inceleyerek öğrenilmiş güçlülüğü açıklayan bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örnekleme, üç aşamalı tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 908 Türk üniversite öğrencisinden (507 kadın, 401 erkek) oluşmuştur. Veriler Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği doğrulandıktan sonra paralel aracılık modeli test edilmiştir. Bulgular, bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülüğü hem doğrudan hem de psikolojik esneklik ve umut aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek bilinçli farkındalık düzeylerinin psikolojik esneklik ve umudu artırarak bireylerin uyum sağlayıcı başa çıkma stratejilerini ve öğrenilmiş güçlülüklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bulgular, eğitim ve ruh sağlığı müdahalelerinde bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve umudun desteklenmesinin öğrenilmiş güçlülüğü artırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik, umut, üniversite öğrencileri.

Abstract

In a time marked by significant stress and challenges, understanding the mechanisms behind learned resourcefulness is crucial for enhancing individuals' ability to cope with stress. Developing a model to explain learned resourcefulness is necessary to uncover how factors like mindfulness, psychological flexibility, and hope contribute to adaptive coping strategies. Therefore, this study aimed to create a model to explain learned resourcefulness. The study sample included 908 Turkish college students (507 females and 401 males), selected using a three-stage stratified random cluster sampling method. The study utilized the Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale, the Mindful Attention Awareness Scale, the Psychological Flexibility Scale, the Dispositional Hope Scale, and a Personal Information Form as data collection tools. After establishing the reliability and validity of these measurement tools, the parallel mediation model was tested. There were statistically significant and positive correlations among all variables. The proposed learned resourcefulness model was supported by demonstrating that psychological flexibility and hope served as mediators in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness.

Keywords: Learned resourcefulness; mindfulness; psychological flexibility; hope; college students.

Introduction

Individuals often wear out both physically and psychologically as their duties and responsibilities increase over time, along with the challenges they face in adapting to new conditions. This situation, defined as the effort individuals expend beyond their own capacities and limits, is called stress. Stress can negatively affect individuals' well-being and daily relationships. However, an individual's quality of life depends on how they respond to stressors, rather than on the extent of their exposure to them (Kartal, 2018). Therefore, instead of attempting to eliminate stress, it is more important to focus on regulating the internal experiences that trigger stress. At this juncture, individuals require cognitive, emotional, and behavioral skills to manage and cope with stressful internal experiences (Rosenbaum, 1989). Rosenbaum (1989) refers to these learned skills as resourcefulness.

Learned resourcefulness is a repertoire of emotional, cognitive, and behavioral skills that regulate internal experiences, including emotions and thoughts, thereby preventing the targeted behavior from continuing or starting (Rosenbaum & Ben-Ari, 1985). It is also important to distinguish learned resourcefulness from psychological resilience. While resilience generally refers to one's ability to recover from adversity or trauma, learned resourcefulness is a proactive set of skills that helps individuals manage everyday emotional and cognitive challenges. It includes self-control, coping strategies, and cognitive reframing techniques that are acquired over time. Skills, also recognized as components of learned resourcefulness, include the use of cognitions and self-instructions to cope with physiological and emotional responses, developing and implementing problem-solving strategies, postponing immediate gratification of needs, and holding a self-efficacy belief that internal experiences can be regulated. Therefore, resourcefulness functions as a daily self-regulatory skillset, while resilience is more contextually reactive (Rosenbaum, 1980). Upon reviewing existing studies, many papers focused on learned helplessness emerge. Research on learned resourcefulness, viewed as the polar opposite of learned helplessness (Rosenbaum & Ben-Ari, 1985), is limited. However, some attributes essential for the twenty-first century include the ability to make sound decisions, take responsibility for those decisions, solve problems and regulate behaviors efficiently, as well as an awareness of one's own limitations and skills (Cansoy, 2018). Individuals with high levels of learned resourcefulness are also more successful in areas such as problem-solving, effort, and goal attainment (Yürür & Keser, 2010). From this perspective, learned resourcefulness should be regarded as one of the key achievements of the 21st century, warranting further research. Conversely, there is a lack of information in the literature regarding the concept of learned resourcefulness and the factors that influence it. Consequently, this study aimed to develop a model of learned resourcefulness by incorporating the variables that affect emotional, cognitive, and behavioral skills that regulate internal experiences, including emotions and thoughts, thereby preventing the targeted behavior from continuing or starting (Rosenbaum & Ben-Ari, 1985). Skills, also recognized as components of learned resourcefulness, include the use of cognitions and self-instructions to cope with physiological and emotional responses, developing and implementing problem-solving strategies, postponing immediate gratification of needs, and holding a self-efficacy belief that internal experiences can be regulated (Rosenbaum, 1980). Upon reviewing existing studies, many papers focused on learned helplessness emerge. Research on learned resourcefulness, viewed as the polar opposite of learned helplessness (Rosenbaum & Ben-Ari, 1985), is limited. However, some attributes essential for the twenty-first century include the ability to make sound decisions, take responsibility for those decisions, solve problems and regulate behaviors efficiently, as well as an awareness of one's own limitations and skills (Cansoy, 2018). Individuals with high levels of learned resourcefulness are also more successful in areas such as problem-solving, effort, and goal attainment (Yürür & Keser, 2010). From this perspective, learned resourcefulness should be regarded as one of the key achievements of the 21st century, warranting further research. Conversely, there is a lack of information in the literature regarding the concept of learned resourcefulness and the factors that influence it. Consequently, this study aimed to develop a model of learned resourcefulness by incorporating the variables that affect it.

1.1. Mindfulness and Learned Resourcefulness

One of the variables included in this context is mindfulness. In recent years, mindfulness has played a major role in the field of psychological health by empowering individuals. Mindfulness provides a crucial buffer by enhancing emotional regulation, increasing attention to the present moment, and fostering resilience against chronic stressors. Mindfulness, a key concept in positive psychology,

refers to the ability to recognize when the mind is distracted or stuck between the past and the future and to remain present by directing attention calmly. It involves accepting emotions, thoughts, and sensations with an open, compassionate, curious, and non-judgmental attitude, observing things as they are without attempting to ignore, change, or suppress them, even if they are disturbing (Brown et al., 2007).

Under stress, some individuals approach themselves and their environment with automatic judgments and rigid, critical attitudes. These individuals over-identify with their thoughts and emotions, making it difficult for them to cope and regulate their impulsive reactions. Mindfulness allows individuals to perceive circumstances as they are by enhancing their awareness in stressful situations, effectively reducing challenges in adaptation and over-identification (Brown et al., 2007). Thus, mindfulness plays a vital role in stress management and the development of self-regulation abilities (Bishop et al., 2004). The increasing prevalence of psychological distress among university students, such as anxiety, burnout, and difficulty in emotion regulation, makes mindfulness a particularly important construct. Mindfulness promotes mental clarity and emotional balance by enabling individuals to approach inner experiences consciously rather than reactively. In this context, mindfulness not only contributes to individual well-being but also provides a psychological foundation for self-regulation, motivation, and personal agency key components of adaptive functioning in academic and social domains. Hence, understanding how mindfulness contributes to individuals' coping capacities is crucial for both prevention and intervention in mental health and educational psychology (Bishop et al., 2004; Brown et al., 2007).

Based on these data, it is possible to conclude that increasing individuals' mindfulness levels will enhance their learned resourcefulness levels. Supporting this claim, Martin (2015) discovered that mindfulness accounted for 3% of the variance in learned resourcefulness in his research involving college students. Martin et al. (2019) found a correlation between self-compassion, which includes mindfulness, and learned resourcefulness. More recently, Musil et al. (2021) emphasized the theoretical and operational overlaps between mindfulness and resourcefulness, noting that mindfulness-based interventions can strengthen cognitive control, reduce emotional reactivity, and foster internal coping strategies in healthcare and academic settings. The findings indicate a connection between mindfulness and learned resourcefulness. However, no additional research specifically investigating the correlation between mindfulness and learned resourcefulness has been found in the current literature. Therefore, the literature has not provided a comprehensive explanation of the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. Moreover, various factors influence the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. Psychological flexibility, a concept in positive psychology, was thought to mediate the relationship between the two variables in this study.

1.2. Mediating Role of Psychological Flexibility

Psychological flexibility is rooted in Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes et al., 2006). ACT is a third-wave cognitive-behavioral therapy that promotes psychological well-being not by changing the content of thoughts but by altering individuals' relationship to their thoughts and emotions. Its core processes include acceptance of inner experiences, cognitive defusion, present-moment awareness, values clarification, and committed action. Rather than avoiding or suppressing difficult emotions, ACT encourages individuals to live meaningfully in alignment with their values, even in the presence of distress (Hayes et al., 2006; Kashdan & Rottenberg, 2010). Psychological flexibility at the core of ACT refers to an individual's capacity to maintain behaviors that render life meaningful by accepting difficult and unpleasant events or aligning his/her actions with personal values. The literature highlights the necessity of integrating new frameworks, like psychological flexibility, into coping strategies for stressful and challenging situations (Arslan & Allen, 2022). Consequently, it was expected that introducing the concept of psychological flexibility in this study, which plays a preventive and healing role in psychological health, would significantly enrich the literature.

Research indicates that positive and statistically significant relationships exist between psychological flexibility and mindfulness (Marais et al., 2020; Meyer et al., 2019). Mindfulness-based practices have been shown to enhance psychological flexibility (Marais et al., 2020; Meiklejohn et al., 2012). Additionally, some studies have investigated psychological flexibility as a mediator, with mindfulness serving as the independent variable (Mak et al., 2021; Skinner et al., 2010). This evidence suggests a relationship between mindfulness and psychological flexibility, highlighting mindfulness as

a key variable that contributes to increased psychological flexibility. Since ACT evolved from the mindfulness tradition and is now recognized as one of the third-wave cognitive behavioral therapy approaches, psychological flexibility—fundamental to ACT—has a strong link to the concept of mindfulness. In ACT, mindfulness plays a role and is commonly employed in building all aspects of psychological flexibility (Hayes et al., 2006).

Addressing learned resourcefulness from the perspective of psychological flexibility—one of the new and positive concepts—will offer a novel viewpoint to the field. No research has been found in the literature that examines psychological flexibility alongside learned resourcefulness. However, it is believed that psychological flexibility is linked to learned resourcefulness. The theoretical foundation suggests that psychological flexibility may play an essential role in enhancing learned resourcefulness. A crucial characteristic that individuals need to minimize the harmful effects of stress is the ability to adapt (Baltaş & Baltaş, 1988). Individuals who adopt a flexible approach to problems, along with meaningful values and goals, find it easier to cope with challenging and stressful situations and gain strength. Psychological flexibility supports self-regulation by helping individuals adapt to new conditions, accept their inner experiences, and exhibit value-oriented behaviors (Hayes et al., 2006). Additionally, psychological flexibility is recognized as a construct related to individuals' effective coping with stress (Kashdan & Rottenberg 2010) and self-regulation (Moilanen, 2007). Studies indicate that psychological flexibility is associated with concepts related to learned resourcefulness. They show that psychological flexibility has significant relationships with learned helplessness (Trindadea et al., 2020), psychological resilience (Gazla, 2015), and optimism (Woldgabreal et al., 2016). Psychological flexibility might be seen as akin to psychological flexibility—one of the new and positive concepts—will offer a novel viewpoint to the field. No research has been found in the literature that examines psychological flexibility alongside learned resourcefulness. However, it is believed that psychological flexibility is linked to learned resourcefulness. The theoretical foundation suggests that psychological flexibility may play an essential role in enhancing learned resourcefulness. A crucial characteristic that individuals need to minimize the harmful effects of stress is the ability to adapt (Baltaş & Baltaş, 1988). Individuals who adopt a flexible approach to problems, along with meaningful values and goals, find it easier to cope with challenging and stressful situations and gain strength. Psychological flexibility supports self-regulation by helping individuals adapt to new conditions, accept their inner experiences, and exhibit value-oriented behaviors (Hayes et al., 2006). Additionally, psychological flexibility is recognized as a construct related to individuals' effective coping with stress (Kashdan & Rottenberg 2010) and self-regulation (Moilanen, 2007). Studies indicate that psychological flexibility is associated with concepts related to learned resourcefulness. They show that psychological flexibility has negative significant relationships with learned helplessness (Trindadea et al., 2020), and positive relationships with psychological resilience (Gazla, 2015), and optimism (Woldgabreal et al., 2016). Psychological flexibility might be seen as akin to learned resourcefulness in terms of adaptation, self-regulation, and coping skills.

1.3. Mediating Role of Hope

Hope is a cognitive structure that reflects an individual's belief in their ability to make decisions aligned with their goals, develop strategies to achieve those goals, and take action to implement those strategies by motivating themselves (Snyder et al., 2001). The literature primarily focuses on the concept of hopelessness (Mutlu, 2017). Therefore, this study aimed to enhance the existing literature by incorporating the variable of hope, a significant positive term.

Upon reviewing the research, it was observed that mindfulness and mindfulness-based activities were found to enhance the level of hope, as indicated by Özdemir (2020) and Yıldırım (2020). Furthermore, it has been reported that there is a negative correlation between mindfulness and hopelessness, as stated by Akkaya (2019). Hence, it can be asserted that mindfulness is an important factor in increasing hope.

Hope can also be associated with learned resourcefulness because it serves as a defensive barrier against stress and challenging situations. Literature has shown that individuals with higher levels of hope tend to be more successful in accepting reality and adapting to new circumstances. They manage stressful situations by taking an active role and employing effective problem-solving skills (Snyder et al., 2001). Therefore, hope is regarded as a key factor that enhances learned resourcefulness. The

relationships between hope, mindfulness, and learned resilience suggest that hope plays a mediating role between these two variables. Consequently, hope was considered a mediating variable in this study.

Mindfulness bestows numerous significant attributes upon individuals. These characteristics include focusing on the present moment and ongoing inner experiences, perceiving the overall context, cultivating diverse viewpoints, embracing an objective and non-judgmental attitude, and employing compassionate and understanding language. Furthermore, mindfulness yields several advantages, such as increased awareness, creativity, curiosity, patience, openness to new experiences, acceptance, and a positive state of mind (Brown et al., 2007). These attributes can enhance psychological flexibility and hope, and when combined, they contribute to the improvement of learned resourcefulness. Thus, in this study, psychological flexibility and hope served as mediating variables that enhance the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. A model of learned resourcefulness was developed to validate this hypothesis.

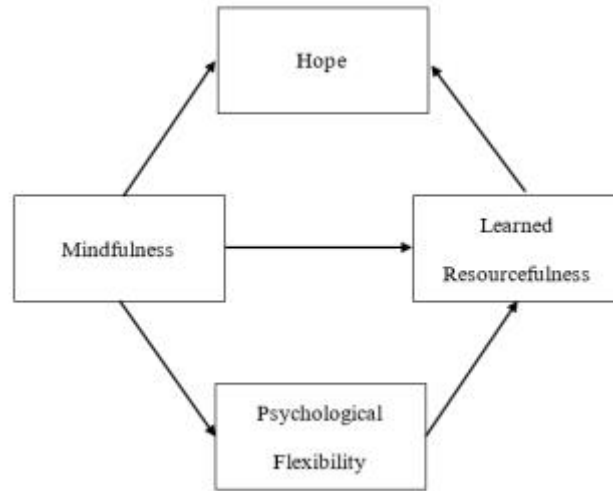
1.5.Current Study

This study aimed to uncover the roles of psychological flexibility and hope in mediating the relationship between mindfulness and learned resourcefulness levels among college students. The hypotheses established within this research are as follows: (a) Mindfulness is directly related to learned resourcefulness; (b) Mindfulness is directly related to psychological flexibility; (c) Psychological flexibility is directly related to learned resourcefulness; (d) Mindfulness is directly related to hope; (e) Hope is directly related to learned resourcefulness; (f) Mindfulness is related to learned resourcefulness mediated by psychological flexibility; (g) Mindfulness is related to learned resourcefulness mediated by hope. This study is significant as it identifies psychological factors that support the development of learned resourcefulness in university students, who often face high levels of stress. In applied settings, the model can inform mindfulness-based practices aimed at strengthening coping skills through psychological flexibility and hope. The inclusion of both mediators in a single model also reflects a novel contribution to the existing literature.

1. Method

2.1.Research Design

This study employs a descriptive approach using structural modeling. Structural modeling is a technique for examining and validating causal relationships between variables (Fraenkel & Wallen, 2006). This study investigated mindfulness as the independent variable, learned resourcefulness as the dependent variable, and psychological flexibility and hope as the mediating variables. The researchers aimed to uncover the connections between mindfulness and learned resourcefulness by exploring the causation among these interactions (Figure 1). A parallel mediation model was preferred over separate analyses because it allows for the simultaneous estimation of the unique indirect effects of multiple mediators while controlling for shared variance (Hayes, 2018). This approach provides a more realistic representation of complex psychological processes, where multiple mediators often operate concurrently rather than in isolation. Moreover, it enables the comparison of the relative strength of each mediator within the same structural framework, aligning with recommendations in recent mediation analysis literature.

Figure 1*The research model*

2.2. Research Group

The research group comprised college students attending formal education. This study in Türkiye underwent examination and received ethical approval from the Institutional Review Board. (Permission to implement the study was granted by the Academic Committee of Dokuz Eylül University on 30.07.2020-IRB.73932.) Participants provided written informed consent. Throughout this procedure, comprehensive details describing the study's purpose, methodologies, potential risks, and benefits were provided, with an emphasis on the voluntary nature of participation. The students were reached using a three-stage stratified random cluster sampling method, which is a type of probability-based sampling method. The three-stage sampling method is also known as the multi-stage cluster sampling method or multi-stage sampling. The stratified cluster sampling method combines stratified and cluster sampling techniques. The stratified sampling method is employed when the population is divided into subgroups. In this method, the population is divided into smaller and homogenous groups called layers (Sedgwick, 2013). The study involved 908 volunteer college students. The participants were 507 females (50.84%) and 401 males (44.16%), with an average age of 20.65 years.

2.3. Instruments

2.3.1. Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale

Rosenbaum developed the scale in 1980. The scale, which aims to measure the list of behaviors and skills that enable individuals to regulate their internal experiences such as emotions and thoughts, consists of 36 items and gives a total score. The scale is five-point Likert type. Dağ adapted the scale into Turkish in 1991. In the adaptation study, the test-retest reliability coefficient of the scale was .80 and Cronbach's alpha reliability coefficient was .78. In the present study, its Cronbach's alpha reliability coefficient was .94.

2.3.2. Mindful Attention Awareness Scale

Brown and Ryan developed the scale, which measures the attentional tendency and awareness of momentary experiences, in 2003. The scale is a one-dimensional, 15-item, six-point Likert-type scale. Özyeşil et al. adapted the scale to Turkish in 2011. Turkish adaptation studies of the scale were conducted with 727 college students. Cronbach's alpha reliability coefficient was 0.80 and test-retest coefficient was .86. was calculated as .92. In this study, its Cronbach's alpha reliability coefficient was .92.

2.3.3. Psychological Flexibility Scale

Uygur and Karaca (2020) developed the scale on Turkish college students. The aim of the scale is to measure the psychological flexibility levels of individuals. The exploratory factor analysis revealed that 16 items in the five-point Likert-type scale accounted for 60.34% of the variance. The confirmatory factor analysis results showed acceptable fit indices. Cronbach's alpha reliability coefficient for the total score of the scale is .83. In this study, its Cronbach's alpha reliability coefficient was .85.

2.3.4. Dispositional Hope Scale

The scale was developed by Snyder et al. (1991). The adaptation of the scale to Turkish culture was conducted by Tarhan and Bacanlı (2015) on college students. Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as 0.86 for the total score of the 8-point Likert-type and 12-item scale. The increase in the scores obtained from the scale indicates an increase in the hope level of individuals. In this study, Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .85.

2.4. Data Analysis

Statistical analysis of the data was performed using SPSS 24 and LISREL 8.80 package programs. First, confirmatory factor analysis was applied to the scales, and then the hypotheses in the model were tested using structural equation modeling. SPSS 24 was used for descriptive statistics, reliability analyses (Cronbach's alpha), and correlation analysis, while LISREL 8.80 was utilized for confirmatory factor analyses (CFA) and structural equation modeling (SEM) to test the fit of the measurement and structural models.

3. Results

3.1. Item Analysis

The internal and external validity of each item in the scales was examined. To ensure internal validity, the factor loadings of the items were investigated. The items' factor loadings were found to be greater than 0.45, as shown in Table 1. Next, the fit indices of the scales (χ^2/df , AGFI, CFI, GFI, NFI, TLI, RMSEA, SRMR, RMR) were assessed using confirmatory factor analysis (Table 2). The t-values of the items were analyzed to verify their external validity (Table 1). The study revealed that the relationships between the items and latent variables were statistically significant with a confidence level of 99% ($t > 2.58$).

Table 1

External Validity, Convergent Validity, Reliability Analyses, Factor Loadings

Variables	t-values	AVE	α	Factor Loadings
Learned Resourcefulness	17.22*-33.51*	0.55	.94	0.54-0.88
Mindfulness	17.58*-27.96*	0.53	.92	0.55-0.91
Psychological Flexibility	13.36*-29.96*	0.52	.85	0.45-0.89
Hope	17.06*-25.19*	0.53	.85	0.57-0.76

* $p < .01$

Table 2
Model Fit Indices

Index	Learned Resourcefulness	Mindfulness	Psychological Flexibility	Hope
χ^2/df	4.28	4.69	4.86	3.41
AGFI	0.90	0.92	0.91	0.97
CFI	0.98	0.98	0.96	0.99
GFI	0.92	0.94	0.93	0.98
NFI	0.98	0.98	0.96	0.99
TLI	0.98	0.98	0.96	0.99
RMSEA	0.07	0.06	0.06	0.05
SRMR	0.04	0.08	0.06	0.02
RMR	0.06	0.03	0.06	0.05

The AVE values were analyzed to demonstrate the interrelatedness of items representing the same construct and their ability to measure a unified conceptual construct (convergent validity). As stated by Hair et al. (2006), AVE values exceeding 0.50 signify that the concept being assessed has convergent validity. The values calculated via the AVE formula were found to exceed 0.50 (Table 1). The AVE values were analyzed to demonstrate the interrelatedness of items representing the same construct and their ability to measure a unified conceptual construct (convergent validity). As stated by Hair et al. (2006), AVE values exceeding 0.50 signify that the concept being assessed has convergent validity. The values calculated via the AVE formula were found to exceed 0.50 (Table 1). The Cronbach's alpha reliability coefficient (α) was used in the context of reliability investigation. Cronbach's alpha reliability coefficient greater than .60 is seen as an indication that the scale is acceptable (George & Mallery, 2003). The analysis found that the Cronbach's alpha reliability values of the scales were higher than .60 (Table 1).

3.2. Model Definition

During the model definition stage, the mean scores (M), standard deviations (SD), and correlation coefficients between the variables of learned resourcefulness, mindfulness, psychological flexibility, and hope were calculated and are displayed in Table 3. Upon examining Table 3, it becomes evident that there are positive and statistically significant correlations between the mean scores obtained from the scales.

Table 3
Model Definition

Variables	M	(SD)	1	2	3
1. Learned Resourcefulness	134.12	(27.29)	—		
2. Mindfulness	51.84	(15.30)	.21***	—	
3. Psychological Flexibility	62.32	(8.82)	.51***	.26***	—
4. Hope	50.47	8.26	.49***	.26***	.71***

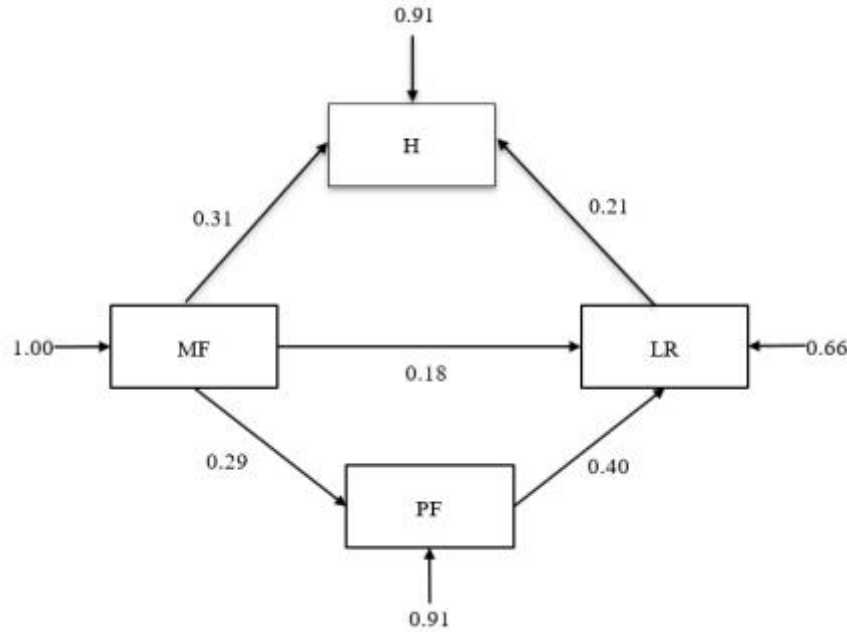
*** $p < .001$.

3.3. Results Related to the Research Model and Hypotheses

The path diagram of the structural equation model used to test the hypotheses is presented in Figure 2.

Figure 2

Structural Equation Model for the Hypotheses



Note. $\chi^2 = 8730.54$, $df = 2679$, $p = .000$, $RMSEA = 0.050$.

When the results of the research model are examined, the ratio of the χ^2 value to the degrees of freedom is less than 5, indicating an acceptable fit. Other goodness-of-fit indices for the structural model indicate that the model has an acceptable fit ($\chi^2/df = 3.26$; AGFI = 0.90; CFI = 0.98; GFI = 0.93; NFI = 0.96; TLI = 0.97; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.05; RMR = 0.07). Table 4 shows the results of the study's hypotheses based on the findings.

Table 4

The Results of the Study's Hypotheses

Hypothesis	Standard values	t-values	R^2	Hypothesis Result
H1	0.18	5.31*	0.03	Accept
H2	0.29	7.37*	0.08	Accept
H3	0.40	5.08*	0.16	Accept
H4	0.31	8.18*	0.10	Accept
H5	0.21	2.77*	0.04	Accept

Note. H1 = Mindfulness is directly related to learned resourcefulness; H2 = Mindfulness is directly related to psychological flexibility; H3 = Psychological flexibility is directly related to learned resourcefulness; H4 = Mindfulness is directly related to hope; H5 = Hope is directly related to learned resourcefulness.

* $p < .01$

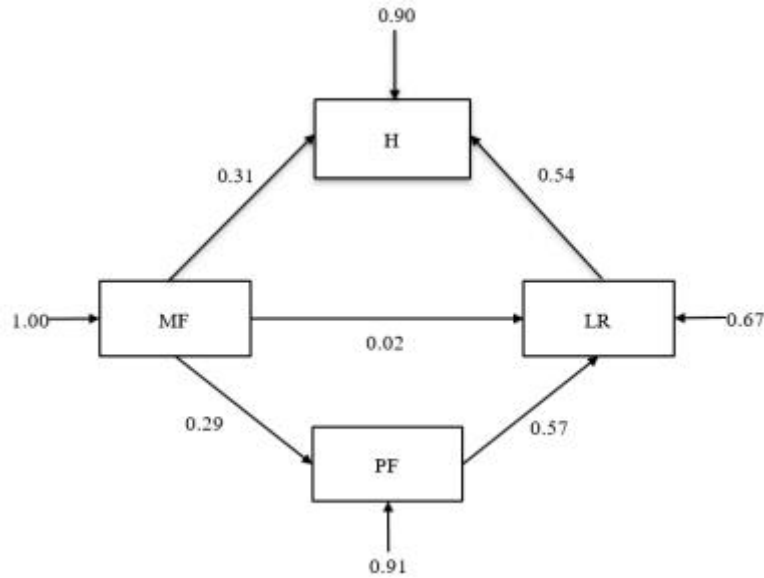
3.4. Path Analysis

The three steps of Baron and Kenny (1986) were used to evaluate the mediating roles of psychological flexibility and hope in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. In the first step, the measurement model generated between mindfulness and learned resourcefulness

was found to be statistically significant ($t = 5.31 > 2.58$). The model's goodness of fit indices indicate that it has an acceptable fit ($\chi^2/df = 3.61$; AGFI = 0.93; CFI = 0.98; GFI = 0.94; NFI = 0.97; TLI = 0.98; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.05; RMR = 0.07). In the second stage, when the model including mindfulness, learned resourcefulness, psychological flexibility, and hope variables was tested, the path coefficients between mindfulness and psychological flexibility ($t = 7.40 > 2.58$), psychological flexibility and learned resourcefulness ($t = 12.27 > 2.58$), mindfulness and hope ($t = 8.33 > 2.58$), and hope and learned resourcefulness ($t = 14.28 > 2.58$) were statistically significant. The structural model's goodness of fit indices indicate that it has an acceptable fit ($\chi^2/df = 3.53$; AGFI = 0.90; CFI = 0.98; GFI = 0.92; NFI = 0.96; TLI = 0.97; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.05; RMR = 0.07). In the third stage, when the mediating roles of psychological flexibility and hope in the effect of mindfulness on learned resourcefulness was tested, the path coefficients between mindfulness and psychological flexibility ($t = 7.31 > 2.58$), psychological flexibility and learned resourcefulness ($t = 11.87 > 2.58$), mindfulness and hope ($t = 8.26 > 2.58$), and hope and learned resourcefulness ($t = 13.53 > 2.58$) were statistically significant. Furthermore, the path coefficient between mindfulness and learned resourcefulness ($t = 0.56 < 1.96$) was not statistically significant. The structural model's goodness of fit indices indicate that it has an acceptable fit ($\chi^2/df = 3.53$; AGFI = 0.90; CFI = 0.97; GFI = 0.92; NFI = 0.96; TLI = 0.97; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.07; RMR = 0.07). Figure 3 shows the model's path diagram.

Figure 3

Model of the Mediating Role of Psychological Flexibility



Note. $\chi^2 = 7511.89$, $df = 2128$, $p = 0.00000$, RMSEA = 0.053.

After reviewing the results, it was discovered that the path coefficients calculated between mindfulness and psychological flexibility ($\beta = 0.30$), psychological flexibility and learned resourcefulness ($\beta = 0.57$), mindfulness and hope ($\beta = 0.31$), hope and learned resourcefulness ($\beta = 0.54$) in the second stage were significant. In the third step, the path coefficients remained statistically significant. The path coefficient for mindfulness and learned resourcefulness was statistically significant in the first stage ($\beta = 0.18$), but declined to 0.02 in the third stage, losing significance. Therefore, although mindfulness has a statistically significant impact on learned resourcefulness, psychological flexibility and hope counteracts this impact by acting as mediators. Since they eliminate the significant effect, it can be said that psychological flexibility and hope play full mediating roles. The Sobel test statistic was used to determine the statistical significance of the indirect effects. According to the Sobel Test (ST) results, psychological flexibility and hope mediated the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. In this effect, the total effect size was 0.38 and the indirect effect size was 0.23 ($ST = 7.12$; $p < .01$) for psychological flexibility. The findings showed that the sixth hypothesis of the study was accepted. The total effect size was 0.36 and the indirect effect size was 0.21 ($ST = 7.27$; $p < .01$) for hope. The findings showed that the seventh hypothesis of the study was accepted.

4. Discussion and Conclusion

This study investigated the mediating effect of psychological flexibility levels on the relationship between mindfulness levels and learned resourcefulness levels among college students. This model was confirmed as a result of this research. The first hypothesis posited a direct correlation between mindfulness and learned resourcefulness. The results confirmed that the hypothesis was valid. As college students' mindfulness levels increase, their learned resourcefulness levels also increase. Although some studies have revealed that there are direct significant relationships between mindfulness and learned resourcefulness, the number of these studies is limited (Martin, 2015; Musil et al., 2021). According to the results, students who can get in touch with the present moment, see things as they are, approach themselves with love and compassion, and acknowledge that everyone can face hardships, have high levels of learned resourcefulness, and can cope with challenging and stressful situations more easily. Furthermore, mindfulness improves the aptitude of college students in developing learned resourcefulness (Martin, 2015). Individuals who approach failures with awareness, compassion, confidence, and a nonjudgmental attitude are better able to handle stressful events in a constructive and supportive manner (Brown et al., 2007). Thus, individuals are motivated to cope and become willing to use their learned resourcefulness skills.

The second hypothesis posited a direct correlation between mindfulness and psychological flexibility. The results indicated that the hypothesis was validated. It might be claimed that as college students' mindfulness levels increase, so does their psychological flexibility, and mindfulness has a direct impact on psychological flexibility. From this perspective, it is possible to conclude that as students' mindfulness levels increase, they become more psychologically flexible. Similarly, individuals with high levels of mindfulness have a more flexible psychological structure. Studies in the literature support the positive relationship between these two variables (Marais et al., 2020; Meyer et al., 2019). Some studies have found that mindfulness-based practices promote psychological flexibility (Marais et al., 2020; Meiklejohn et al., 2012). As a result, it is possible to conclude that college students' mindfulness levels are one of the most important aspects contributing to their psychological flexibility.

The third hypothesis proposed a direct relationship between psychological flexibility and learned resourcefulness. The results showed that the hypothesis was confirmed. As the psychological flexibility levels of college students increase, their learned resourcefulness levels also increase. According to the findings, students become stronger individuals as their psychological flexibility levels increase. Hayes et al. (2006) further noted that individuals with high degrees of psychological flexibility are resourceful and can deal with stressful events in an effective and healthy manner. No study examining the relationship between psychological flexibility and learned resourcefulness has been found in the literature. However, there are studies that incorporate similar concepts involving learned resourcefulness. For example, several studies have indicated a strong and positive correlation between psychological flexibility and psychological resilience (Gazla, 2015) as well as optimism (Woldgabreal et al., 2016). Psychological flexibility facilitates the regulation of both internal and external experiences that elicit discomfort in individuals, while also enhancing their coping skills. Hence, individuals with higher levels of psychological flexibility are better equipped to cope with novel and challenging situations (Hayes et al., 2006). As a result, students who exhibit more flexible behaviours, approach situations acceptably, continue to take actions in line with their values and goals, and observe and become aware of their inner experiences are stronger individuals.

The fourth hypothesis of the study is that there is a direct relationship between mindfulness and hope. The findings revealed that the hypothesis was confirmed. In other words, as the level of mindfulness of college students increases, their level of hope also increases. Mindfulness directly affects hope. Studies in the literature support this finding (Özdemir, 2020; Yıldırım, 2020). In stressful and challenging situations, individuals act with their judgments as a result of their low level of mindfulness and exhibit a more rigid and critical attitude. This leads to an increase in the level of hopelessness and helplessness of the individual. Mindfulness, on the other hand, enables the individual to exhibit a non-judgmental, compassionate, accepting, positive approach instead of criticizing and blaming themselves. Therefore, mindfulness reduces hopelessness (Brown et al., 2007).

The fifth hypothesis of the study is that there is a direct relationship between hope and learned resourcefulness. The findings revealed that the hypothesis was confirmed. As the hope levels of college students increase, their learned resourcefulness levels also increase and hope directly affects learned

resourcefulness. It can be stated that students become stronger individuals as their hope levels increase. In support of this finding, Bilgiç et al. (2017) showed that college students with high levels of hope have high levels of learned resourcefulness and self-efficacy. In addition, it is stated that hopelessness during challenging and stressful situations negatively affects the level of learned resourcefulness (Coşkun, 2010). Therefore, it can be said that hope is one of the factors that affect learned resourcefulness and help individuals to overcome challenging and stressful situations more easily by increasing the level of learned resourcefulness.

The study's sixth hypothesis posited that psychological flexibility serves as a mediator in the connection between mindfulness and learned resourcefulness. The findings revealed that the hypothesis was confirmed, and psychological flexibility assumed a full mediating role. From this perspective, college students with high levels of mindfulness have high levels of psychological flexibility, which consequently leads to increased levels of learned resourcefulness. When the literature was examined, no study was found that addressed the mediating role of psychological flexibility in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. However, studies have been conducted with different variables in which mindfulness is considered as an independent variable and psychological flexibility as a mediating variable (Mak et al., 2021; Skinner et al., 2010). In these studies, the mediating role of psychological flexibility in the relationship between mindfulness and personal recovery (Mak et al., 2021) as well as depression (Skinner et al., 2010) was examined. Furthermore, Misurya et al. (2021) revealed that psychological flexibility plays a mediating role in the relationship between self-compassion, a concept closely related to mindfulness, and posttraumatic growth. Considering the important effects of learned resourcefulness on coping with trauma (Frederick, 1990), psychological flexibility is indirectly related to learned resourcefulness. As a result, students with high levels of mindfulness also have high levels of psychological flexibility, and consequently, high levels of learned resourcefulness. Thus, it is possible to conclude that college students, who are in a crucial stage of emerging adulthood and have high levels of mindfulness and psychological flexibility, take a stronger stance in stressful and challenging situations.

The seventh hypothesis of the study was that hope mediates the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. The findings revealed that the hypothesis was confirmed, and hope assumed a full mediating role. From this point of view, it can be said that college students with high levels of mindfulness have high levels of hope and, accordingly, high levels of learned resourcefulness. In the literature, there is no research on the mediating role of hope in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. However, Collins (2009) examined the mediating role of hope in the relationship between college students' experiences and psychological resilience. In this study, the concept of psychological resilience, which is thought to be closely related to learned resourcefulness, was found to play a mediating role. Therefore, mindfulness supports students to focus on goal-oriented behaviours more easily and to have more positive emotions such as hope for the future. It is also understandable that students, whose learned resourcefulness levels are increased by enhancing their mindfulness and hope levels, are able to successfully and effectively cope with problems and stress.

4.1. Strengths and Limitations

This study offers a robust methodological design by utilizing validated measurement tools and a large, stratified random sample of college students ($N = 908$). The use of structural equation modeling enhances the reliability of the causal inferences drawn from the data. Furthermore, the simultaneous inclusion of two theoretically grounded mediators—psychological flexibility and hope—strengthens the comprehensiveness of the proposed model. Despite its strengths, the study has several limitations that warrant consideration. First, in this study, the learned resourcefulness model was tested and validated with college students. Nevertheless, the model can undergo testing with diverse sample groups, including children, adolescents, adults, and the elderly, in subsequent studies, thereby contributing to the existing literature. Second, this study is a quantitative study. However, it is possible to conduct qualitative or mixed design research to uncover the variables that influence the level of learned resourcefulness in students and to provide a more comprehensive analysis of the quantitative results obtained. Third, it would be beneficial to investigate other protective factors rooted in positive psychology, such as self-esteem, self-compassion, social support, and social cohesion, which were not considered in this study, to have a comprehensive understanding of learned resourcefulness. Finally, psychoeducation programs can be evaluated for their efficacy through experimental investigations that

examine the learned resourcefulness levels of college students. Thus, more concrete and coherent results can be obtained regarding the variables influencing learned resourcefulness.

4.2. Suggestions for Future Research

Future research should explore the model in more diverse populations to enhance generalizability. Incorporating qualitative methods could provide deeper insight into the mechanisms underlying learned resourcefulness. Longitudinal or intervention-based designs would also allow researchers to better understand causal relationships. Including additional mediators such as emotional intelligence or gratitude could expand the scope of the model.

4.3. Practical Implications

The findings suggest that mindfulness-based interventions aiming to enhance psychological flexibility and hope may effectively improve learned resourcefulness in university students. These results can inform counseling programs, resourcefulness training, and psychoeducation modules tailored to emerging adults experiencing stress and academic pressure.

References

- Akkaya, E. (2009). *The relationship between the university students? Autonomic-sociotropic personality characteristics and learned resourcefulness levels* (Publication No. 231773) [Unpublished master thesis], Marmara University.
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health & Medicine*, 27(4), 803-814.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (1988). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bilgiç, Ş., Temel, M., & Çelikkalp, Ü. (2017). Assessment of learned resourcefulness, self-efficacy and hope levels of nursing students: A case study Tekirdağ. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(4), 117-126.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Cansoy, R. (2018). 21st century skills according to international frameworks and building them within the education system. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(4), 3112-3134.
- Collins, A. B. (2009). *Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness* (Unpublished doctoral dissertation), Texas A&M University.
- Coşkun, Y. (2010). The relationship between locus of control and hopelessness levels of 12 th grade students. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 235-239.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Turkish Journal of Psychiatry*, 2(4), 269-274.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Frederick, C. J. (1990). Resourcefulness in coping with severe trauma: The case of the hostages. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp. 218-228). Springer Publishing.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gazla, S. (2015). *Psychological health: Exploring the relationships between psychological flexibility, basic psychological needs satisfaction, goal pursuits and resilience* (Unpublished doctoral dissertation). West of England University.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2006). *Multivariate data analysis*. Macmillan.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.

- Kartal, B. Ş. (2018). *Analysis of academic achievement in secondary school students in terms of competitive attitude and problem solving skills* (Publication No. 517868) [Unpublished master's thesis]. Eskişehir Osmangazi University.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Mak, W. W., Chio, F. H., Chong, K. S., & Law, R. W. (2021). From mindfulness to personal recovery: The mediating roles of self-warmth, psychological flexibility, and valued living. *Mindfulness*, 12, 994-1001.
- Marais, G. A., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1035-1050.
- Martin, R. D. (2015). *To be kind or not to be kind: the role of self-compassion in the academic self-control model* (Unpublished master's thesis). Trent University.
- Martin, R. D., Kennett, D. J., & Hopewell, N. M. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 676-691.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Meyer, E. C., Szabo, Y. Z., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., & Morissette, S. B. (2019). Predictors of recovery from post-deployment posttraumatic stress disorder symptoms in war veterans: The contributions of psychological flexibility, mindfulness, and self-compassion. *Behaviour Research And Therapy*, 114, 7-14.
- Misurya, P., Udgirkar, N., Shukla, V., & Anand, P. (2021, February 7). *Self-compassion and post traumatic growth: The mediating role of psychological flexibility*.
- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth And Adolescence*, 36(6), 835-848.
- Musil, C. M., Wallace, M. K., Jeanblanc, A. B., Toly, V. B., Zauszniewski, J. A., & Burant, C. J. (2021). Theoretical and operational consideration of mindfulness, resilience, and resourcefulness. *Western Journal of Nursing Research*, 43(3), 210-218.
- Mutlu, D. (2017). *The relationship between the level of hope of university students and their attitudes to cope with stress in terms of their private living areas* (Publication No. 461331) [Unpublished master thesis], Necmettin Erbakan University.
- Özdemir, A. (2020). *The effect of mindfulness based stress reduction training on hope, psychological well-being and functional recovery with schizophrenia patients* (Publication No. 610321) [Unpublished doctoral dissertation], İnönü University.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish. *Education and Science*, 36(160), 224-235.
- Rosenbaum, M. (1980). Schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11(1), 109-121.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 11(4), 249-258.
- Rosenbaum, M., & Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 198-215.

- Sedgwick, P. (2013). Stratified cluster sampling. *British Medical Journal*, 347. <https://doi.org/10.1136/bmj.f7016>.
- Skinner, T. C., Robertson, T., Allison, G. T., Dunlop, S., & Bucks, R. S. (2010). Experiential avoidance, mindfulness and depression in spinal cord injuries: a preliminary study. *Australian Journal of Rehabilitation Counseling*, 16(1), 27-35.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Sympton, S. C., Michael, S. T. ve Cheavens, J. (2001). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 101-125). American Psychological Association.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Adaptation of Dispositional Hope Scale into Turkish: Validity and reliability study. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Uygur, S. S., & Karaca, R. (2020). Psychological Flexibility Scale: Development, validity and reliability. *Turkish Studies*, 15(5). 3797-3826.
- Woldgabreal, Y., Day, A., & Ward, T. (2016). Linking positive psychology to offender supervision outcomes: The mediating role of psychological flexibility, general self-efficacy, optimism, and hope. *Criminal Justice and Behavior*, 43(6), 697-721.
- Yıldırım, M. G. (2020). *The effect of 8 weeks meditation based happiness training program on happiness, hope, self-esteem level and brain activity* (Publication No. 645964) [Unpublished master thesis], Üsküdar University.
- Yürür, S., & Keser, A. (2010). Learned resourcefulness: An application among teachers. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 59-70.

Authors' Contribution Statement (Yazarların Makaleye Katkı Oranları)

The article is based on the data from Sebahat Sevgi UYGUR's PhD's thesis. The first author contributed 70% and the second author 30% to the article. (Makale, Sebahat Sevgi UYGUR'un doktora tez çalışmasının verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Birinci yazar makaleye % 70, ikinci yazar ise % 30 oranında katkı sağlamıştır.)

Conflict of Interest Statement (Çıkar Beyanı)

There is no conflict of interest between the authors. (Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.)

Ethics Committee Approval (Etik Kurul İzni)

The implementation of the data collection tools used in this study was approved by the Ethics Committee for Education Sciences Research of Dokuz Eylül University with the decision dated 25 August 2020 and numbered E.73932. (Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin uygulanması Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulunun 25.8.2020 tarih ve E.73932 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.)

**Travmatik Yaşantılarla Başa Çıkmada Dinamik Yönelimli Kısa Acil Psikoterapinin (BEP)
Etkililiği: Bir Vaka Çalışması*****Effectiveness of Dynamic Oriented Brief Emergency Psychotherapy (BEP) in Coping with
Traumatic Experiences: A Case Study***

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Guidance and
Psychological Counseling, Kahramanmaraş, Türkiye

ORCID: 0000-0002-8174-9640 | E-mail: dr.oguzhanyildirim1@gmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Yıldırım, O. (2025). Travmatik yaşantılarla başa çıkmada dinamik yönelimli kısa acil psikoterapinin (BEP) etkililiği: bir vaka çalışması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 18-34. DOI: 10.53586/susbid.1640694

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 15/02/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 18/06/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 18-34

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Oğuzhan YILDIRIM). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 12.03.2024 tarihli, 05 no'lu oturumunda alınan 01-51 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuş ve gerekli izin alınmıştır. / This research was approved by the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research of Tokat Gaziosmanpaşa University with the decision dated 12.03.2024, session no: 05, decision no: 01-51.

Öz

Ergenlik dönemi gelişimsel krizler ve travmatik yaşantılar konusunda kritik bir dönemdir. Travmatik deneyimlerle başa çıkmada ise dinamik yönelimli Kısa-Acil-Psikoterapi (Brief Emergency Psychotherapy [BEP]) etkili ve işlevsel bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Travmatik aile yaşantıları deneyimleyen 15 yaşındaki bir ergenin incelendiği bu araştırma vaka inceleme modeli ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan vaka incelemede herhangi bir vaka görsel veya işitsel materyaller ile detaylı biçimde ele alınır. Araştırmanın bulgular kısmında terapötik süreç ayrıntılı şekilde alıntılarla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında danışanın terapötik süreçte kişilerarası ilişki örüntülerini taşıdığı görülmüştür. Ayrıca danışanın yoğun negatif transferans yaşadığı ve direnç gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında danışanın aile ve arkadaş ilişkilerinde, duygu kontrolünde ve sorun çözme becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. İkisi anamnez alma oturumu olmak üzere toplamda sekiz oturumluk terapötik süreç yürütülmüştür. Sonuç olarak danışanın nitelikli ilişkiler geliştirmeye, duygularını kontrol edebilmeye ve problemleriyle daha güçlü baş edebilmeye başladığı görülmüştür. Özetle BEP'in travmatik yaşantılarla baş etmede etkili ve işlevsel bir terapötik yaklaşım olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik dönemi, travmatik yaşantı, vaka incelemesi, kısa acil psikoterapi.

Abstract

Adolescence is a critical period for developmental crises and traumatic experiences. Dynamic-oriented Brief Emergency Psychotherapy (BEP) is a practical and functional approach to coping with traumatic experiences. This research, which examined a 15-year-old adolescent who experienced traumatic family experiences, was conducted with the case study model. The case study examines visual or audio materials in detail. The therapeutic process is presented in detail with direct quotations in the findings section of the research. When the study's results were examined, it was seen that the client carried interpersonal relationship patterns into the therapeutic process. It was also determined that the client experienced intense negative transference and resistance. Additionally, the client required support in family and friend relationships, emotional control, and problem-solving skills. Eight therapeutic sessions were conducted, two of which were anamnesis sessions. As a result, the client began to develop quality relationships, control her emotions, and cope with her problems more strongly. In summary, BEP was found to be effective and functional in dealing with traumatic experiences.

Keywords: Adolescence, traumatic experience, case study, brief emergency psychotherapy.

Extended Abstract

Adolescence is a difficult period during which changes in career choices, roles and identity development occur. Adolescents who cannot perceive support and positive role models may not have a healthy identity development process. In addition, depression, violence, suicide, substance abuse and teenage pregnancy may occur (Kararımak et al., 2016). Psychological problems may recur for adolescents. Psychological interventions for adolescents can support them in reaching adulthood and having a happy future life. Various studies are needed to determine which therapeutic approaches are beneficial for adolescent clients (Ulberg et al., 2012).

The number of short-term dynamic psychotherapy studies is fewer than those for other therapeutic approaches. Therefore, dynamic psychotherapies are still considered an alternative rather than the primary choice. Consequently, there is a need for studies examining the effectiveness of short-term dynamic psychotherapies in children and adolescents (Mensi et al., 2021). Additionally, the number of empirical, case study, and compilation studies on this topic remains limited. In this context, it can be said that the current research has an original aspect within the psychotherapy model. The aim of this study was to assess the effectiveness of the dynamic-oriented BEP intervention on an adolescent client who experienced trauma. Because past traumatic experiences triggered the client's anger, trust issues, and relationship problems, the therapeutic process focused on the client's emotional, social, and spiritual development. Given that short-term psychotherapy approaches have been shown to provide effective support for adolescents (Sklare, 2012) and that the psychodynamic approach is effective in adolescents (Midgley et al., 2021), it is hypothesized that the BEP process used in this study will be effective for adolescent clients.

This study aims to assess the effectiveness of dynamic-oriented Brief-Emergency Psychotherapy (BEP) with an adolescent client who has experienced trauma. The research question is: How does dynamic-oriented Brief-Emergency Psychotherapy (BEP) work when conducted with an adolescent who has undergone traumatic experiences?

This study used a case study design, which is a qualitative research method. The subject is an adolescent client involved in psychotherapy. A case study involves examining visual and auditory materials in detail over a specific period (Creswell, 2013). Its goal is to analyze theoretical issues within the process and context. Cases cannot be separated from their context, and how behaviors are influenced by this context is revealed. These

studies often explore different, informal, and hidden issues, allowing the researcher to manage sensitive and complex processes in a planned and opportunistic way (Hartley, 2004).

Brief dynamic psychotherapies for adolescents are effective when the therapeutic process is defined with clear boundaries and a high level of cooperation (Fiorini et al., 2024). Dynamic brief psychotherapies, which are addressed in three stages—initial, middle, and termination—differ significantly from the open-ended and intensive structure of traditional psychoanalysis. The number of sessions and the length of the therapy are flexible (Gatta et al., 2019). However, dynamic-oriented Brief-Emergency-Psychotherapy (BEP) typically consists of around seven sessions. The first one or two sessions are the anamnesis phase, where in-depth information about the client is collected. Then, the in-depth work phase begins. The sixth session serves as the termination session, and a follow-up session is conducted one month after the therapy ends (Doğan, 2015; Yıldırım, 2020).

At the start of the study, consent forms were obtained from the participant and her guardian. Ethical approval (12.03.2024) was granted by the Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee. All research procedures involving human participants adhere to the ethical standards of the 1964 Helsinki Declaration. Additionally, the author did not receive any financial support during the research and publication of this article.

In this study, the effectiveness of a developmentally oriented BEP lasting eight sessions, two of which were anamnesis sessions, was examined with an adolescent who experienced traumatic events. It was found that the client, who was thoroughly assessed regarding the therapeutic process, made significant progress in terms of better coping skills, developing healthy relationships, and managing her emotions by the end of the treatment. When reviewing the relevant literature, the functionality of different theories and approaches in treating psychopathological conditions caused by trauma was explored. It is noted that the EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) psychotherapy method is effective for children and adolescents who have experienced traumatic events (Merdan-Yıldız et al., 2021). Similarly, the trauma-focused Cognitive Behavioral Therapy (CBT) model is recognized as effective for children and adolescents with trauma histories (Karakaya, 2014). However, it is also stated that psychoeducation practices not tailored to the traumatic needs of the client may be ineffective (Özen, 2017). Based on this, it can be concluded that the content and structure of the psychotherapy model play a crucial role when working with children and adolescents who have experienced trauma.

Giriş

Ergenlik terimi ilk olarak on beşinci yüzyılda kullanılmıştır. Ancak bu kullanımdan 1500 yıl sonra Aristoteles ve Platon yaşam dönemlerine ilişkin modeller ortaya koymuştur. Özellikle Aristoteles yaşam dönemi modeline gençlik evresini eklemiş ve yetişkinlikten önceki üç yılın dâhil olduğu yedi yıllık bir süreçten bahsetmiştir (Lerner ve Steinberg, 2004, s. 3). Ergenlik dönemi meslek seçimi, roller ve kimlik gelişimi gibi değişimlerin yaşandığı kritik ve zorlu bir dönemdir. Küreselleşen dünyada ergenlerin psikolojik ve sosyal gereksinimleri de çeşitlenmektedir. Bu dönemde destek ve olumlu rol model algılayamayan ergenler sağlıklı kimlik gelişim sürecine sahip olamayabilir. Bunun yanında depresyon, şiddet, intihar, madde bağımlılığı ve ergen hamileliğine de rastlanabilmektedir (Kararımak vd., 2016). Ergenler için ruhsal sorunlar tekrarlayabilir. Ergenlere yönelik ruhsal müdahaleler ise onların yetişkinlik dönemine ve mutlu bir gelecek yaşamına sahip olmalarına destek olabilir. Bu danışanlara hangi terapötik yaklaşımların faydalı olduğunu belirlemek için ise çeşitli araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Ulberg vd., 2012).

Ergenlik dönemini bütüncül ve ayrıntılı biçimde ele alan kuramlardan biri de Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'dır. Erikson'un çalışmalarının üzerinden belli bir zaman geçmesine rağmen ergen psikososyal gelişimine ilişkin teorileri hala önemli ve geçerlidir (Benson ve Bundick, 2015). Bu kurama göre her yaşam döneminin spesifik bir kriz süreci bulunmaktadır. Örneğin yaşamın başlarında temel güven duygusu ve özerklik duygusuna ait krizlerin ortaya çıkması ve sağlıklı olarak çözülmesi beklenir. Bunun sonucunda büyüme ve farkındalık gelişir. Kriz aslında bir felaket tehdidi değil, yüksek potansiyel için kritik bir süreci ifade etmektedir. Tüm bu krizler gibi kimlik krizi de aslında ergenliğin psikososyal gelişiminin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Erikson, 1968).

Ergenlik döneminde meydana gelen psikopatolojik problemler şaşırtıcı değildir. Bunun sebebi büyüme ve gelişmenin yoğun olduğu ergenlik dönemindeki ani duygusal değişimlerdir. İçsel karmaşalar, ruh halindeki hızlı değişimler, depresif duygular ve hatta intihar girişimleri yaşanabilmektedir. Ulusal ruh sağlığı hizmetleri kapsamında ergenler için kısa süreli dinamik müdahaleler oldukça kritik bir öneme sahiptir (Christogiorgos vd., 2011). Psikodinamik teorisyenler gelişimsel zorluklar içeren ergenler için psikoterapi aracılığıyla büyüme, gelişim ve değişim için bir yöntem ortaya koymuşlardır. Bu terapötik müdahale, semptomları azaltmayı değil psikolojik kapasiteyi ve kaynakları güçlendirmeyi amaçlar. Dinamik psikoterapinin amacı ergenlerin tatmin edici ilişkilere sahip olmasını, yeteneklerini etkin şekilde kullanmasını, sağlıklı bir benlik duygusuna sahip olmasını ve yaşamın zorluklarıyla mücadele etmesini sağlamaktır (Atzil-Slonim, 2019).

Dinamik psikoterapilerde danışan ile terapist arasındaki terapötik ilişki oldukça önemlidir. Bu terapötik ilişki sürecin başından itibaren işlemeye başlar. Danışan ile terapist arasındaki etkileşimin ve terapistin empatik becerisinin yetersiz kalması danışanın kendisini yardım görmemiş, tatmin olmamış olarak algılamasına ve hayal kırıklığına uğrayarak süreci planlanandan erken bırakmasına neden olabilir. "Dropout" yani danışanın düşmesi olarak kavramsallaştırılan bu sürece kısa süreli dinamik psikoterapide büyük önem verilir (Fredum vd., 2021). Bu durum terapötik sürecin başarısızlıkla sonuçlanması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte kısa süreli dinamik psikoterapiler çeşitli özelliklere sahip danışanlar için oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Abbass vd., 2012). Hatta psikotrik ilaç kullanan danışanların bile ruhsal hastalıklarıyla mücadelede kısa süreli yoğun dinamik psikoterapiler etkin sonuçlar ortaya koymaktadır (Caldirola vd., 2020). Ayrıca bu psikoterapi yaklaşımının ergenlerde klinik semptomları azaltmada başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Abbasi ve Manavipour, 2023).

Gelişimsel krizler içerisinde ailevi sorunların yoğun olarak yaşandığı (Yıldırım vd., 2015) ve bu dezavantajlı ergenlerin risk altında oldukları (Bektaş ve Özkoçak, 2018) görüldüğünden bu çalışmanın yürütülmesi önemli görülmektedir. Ebeveyn boşanmasının ise travmatik etkilere neden olabileceği vurgulanmaktadır (Romadhon ve Sanyata, 2019; Şikel ve Harmancı, 2022). Ergenlerin psikososyal ve gelişimsel sorunlarıyla çalışmak için geliştirilen ergen kısa süreli dinamik psikoterapi savunmasız ve karmaşık durumdaki ergenler için temel bir müdahale yöntemidir (Briggs vd., 2015). Ayrıca dinamik yönelimli Kısa-Acil-Psikoterapinin (Brief Emergency Psychotherapy [BEP]) travmatik yaşantılar deneyimleyen ergenlerin sorunlarının çözümüne yönelik etkili olabileceği kabul edilmektedir (Çitil, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2021). Psikanalize dayalı olan BEP ego psikolojisi, nesne ilişkileri, genel sistemler ve öğrenme teorilerinden faydalananak oluşturulmuştur (Bellak ve Siegel,

1983). Bu kuram yaşamın ilk yıllarında oluşan uyumsuz ilişki örüntülerini vurgulayan bir terapötik süreç tasarlar ve ilişki ve duygular üzerinde çalışmayı içerir (Levenson, 2018).

Kısa süreli dinamik psikoterapinin etkililiğinin incelendiği araştırmaların sayısı bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarına nazaran daha az sayıdadır. Bu nedenle dinamik psikoterapiler halen ilk tercih olarak değil alternatif tercih olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle kısa süreli dinamik psikoterapilerin çocuk ve ergenlerde etkililiğinin incelendiği araştırmalara gereksinim bulunmaktadır (Mensi vd., 2021). Ayrıca bu konuda yürütülen ampirik, vaka incelemesi ve derleme gibi çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın psikoterapi modeli bağlamında özgün bir yönü bulunduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle mevcut araştırmada dinamik yönelimli BEP müdahalesinin travmatik deneyimleri bulunan ergenlik dönemindeki bir danışan üzerindeki etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Geçmiş travmatik yaşantılar danışanın öfke, güven ve ilişki problemlerini tetiklediği için terapötik süreç danışanın duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimi üzerine odaklanmıştır. Kısa süreli psikoterapi ekollerinin ergenlere etkin şekilde destek sunduğu (Sklare, 2012) ve psikodinamik yaklaşımın ergenlerde etkili olduğu (Midgley vd., 2021) görüldüğünden mevcut araştırmada yürütülen BEP sürecinin ergen danışanda etkili olacağı öngörülmüştür.

1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada travmatik deneyimleri bulunan ergenlik dönemindeki bireyle yürütülen dinamik yönelimli Kısa-Acil-Psikoterapi (BEP) uygulamasının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıda sunulan araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

- Travmatik yaşantılar deneyimleyen ergenlik dönemindeki bir bireyle yürütülen dinamik yönelimli Kısa-Acil-Psikoterapi (BEP) uygulaması nasıl işlemektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden vaka inceleme (case study) deseni ile yürütülen bu araştırmada, vakası incelenen denek psikoterapi sürecindeki danışandır. Vaka inceleme, sınırlı bir vakanın belli bir zaman içerisinde görsel ve işitsel materyaller ile ayrıntılı biçimde keşfedildiği bir desendir (Creswell, 2013). Burada amaç teorik konuları süreç ve bağlam içinde analiz etmektir. Olgular bağlamdan ayrı şekilde değerlendirilemez ve davranışların bağlamdan nasıl etkilendiği ortaya konulur. Farklı, gayri resmi ve gizli konuların da incelendiği bu çalışmalarda araştırmacı planlı ve fırsatçı bir şekilde hassas ve karmaşık süreçleri de ele alabilir (Hartley, 2004).

Tek bir vaka hakkında veri toplamayı içeren bu araştırmalar olgunun daha iyi incelenmesine yardımcı olur (Heale ve Twycross, 2018). Belirli bir vakayı derinlemesine ele alan bu araştırmalar mantıklı bir araştırma stratejisi olarak kabul edilebilir (Tight, 2010). Vaka incelemelerinin teoriye genelleme ve sonuçların deneysel olarak genellenebilirliğini değerlendirme açısından nicel araştırma yöntemlerine göre üstünlükleri bile bulunmaktadır (Tsang, 2014). Vaka inceleme araştırmalarında elde edilen bulgular sayılar ve istatistikî verilerden ziyade betimsel izlenimler aracılığıyla aktarılır (Burger, 2008). Mevcut çalışmada terapötik sürecin ve vakanın daha iyi anlaşılması için danışana ait ifadeler, alıntılara ve terapötik süreçteki danışan-terapist diyaloglarına yer verilmiştir. Ayrıca danışanın ismi ve kişisel bilgileri gizlilik kapsamında değiştirilmiştir.

2.2. Katılımcı

Araştırmada danışana ait kişisel bilgiler etik nedenlerden ötürü anonimleştirilmiştir. Defne 15 yaşındadır ve lise birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Kardeşi olmayan Defne evin tek çocuğudur. Anne ve babası henüz 4 yaşındayken boşanan Defne bu durumu “*ben kendimi bildim bileli annem babam ayrı, birlikte aynı evin içinde yaşadıklarını bile hiç hatırlamıyorum*” diye ifade etmektedir. Yaşadığı problemlerin temel nedenini bu boşanma olarak gördüğünü belirten Defne annesi ve anneannesiyle birlikte yaşamakta ve babasıyla nadiren görüşmektedir. Bu görüşme normal zamanlarda telefonla, bayram ve mezuniyet gibi önemli günlerde ise yüz yüze olmaktadır. Defne kendisini “*sessiz, öfkeli, uyumsuz ancak yaşına göre aşırı olgun*” olarak tanımlamaktadır. Annesini yapı ve mizaç olarak kendisine çok benzeten Defne annesinin de duygularını yoğun ve ani yaşadığını dile getirmiştir. Defne

ayrıca annesi ve anneannesiyle inişli çıkışlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Babasını “anlayışsız, nezaketsiz ve sevgisiz biri” olarak tanımlayan Defne’nin babasına yönelik yoğun bir öfkeye sahip olduğu görülmüştür. Defne psikolojik destek alma nedenini “yaşadığı duygusal zorlukların üstesinden gelememe ve anne babasının boşanma sürecinden etkilenme” şeklinde açıklamaktadır. Defne hiç arkadaşının olmadığından, yalnız kaldığından, babasının kendisini hiç arayıp sormamasından, görüştükleri zaman ise sürekli telefonla ilgilenip kendisiyle nitelikli vakit geçirmediğinden yakınmıştır. Daha önce psikolojik danışma hizmeti almadığını söyleyen Defne ile anamnez alma görüşmesinin ardından çıkarılan formülasyon neticesinde BEP sürecinin başlamasına karar verilmiştir.

2.3. Müdahale Programı

Ergenlere yönelik uygulanan kısa süreli dinamik psikoterapiler, terapötik sürecin net sınırlar ile belirlenmesiyle ve yüksek düzeyde işbirliği kurulmasıyla etkili olur (Fiorini vd., 2024). Başlangıç, orta ve sonlandırma aşamaları olmak üzere üç boyutta ele alınan dinamik kısa süreli psikoterapiler klasik psikanalizin açık uçlu ve yoğun yapısından önemli ölçüde farklıdır. Terapötik sürece ait seans sayısı ve uzunluğu konusunda esneklik bulunmaktadır (Gatta vd., 2019). Bununla beraber dinamik yönelimli Kısa-Acil-Psikoterapi (BEP) ortalama yedi oturumdan oluşmaktadır. İlk bir veya iki oturum danışana ait derinlemesine bilgi toplandığı anamnez alma aşamasıdır. Ardından derinlemesine çalışma evresine doğru geçiş yapılır. Altıncı oturum sonlandırma oturumu iken sürecin bitiminin ardından bir ay sonra izleme oturumu yürütülür (Doğan, 2015; Yıldırım, 2020). Mevcut araştırmada yürütülen dinamik yönelimli BEP sürecine ilişkin seanslar Tablo 1’de özetlenerek sunulmuştur:

Tablo 1.
Dinamik Yönelimli Kısa Acil Psikoterapi (BEP) Süreci

Seans	Süreç
Anamnez (İki oturum)	Derinlemesine öykü alma
Birinci Seans	Yapılandırma oturumu, hedeflerin belirlenmesi
İkinci Seans	Geçiş/derinlemesine çalışma evresi
Üçüncü Seans	Derinlemesine çalışma evresi
Dördüncü Seans	Derinlemesine çalışma evresi
Beşinci Seans	Sonlandırma oturumu
Altıncı Seans	İzleme oturumu

2.4. Uygulama Süreci

BEP’te ilk seans anamnez alma (öykü alma) şeklinde tasarlanmıştır. Danışana iki oturumdan oluşan anamnez alma süreci ile devamındaki yedi oturum hakkında bilgi verilmiştir. Sonlandırma aşaması hakkında danışan dinamik psikoterapinin bir özelliği olarak bilgilendirilmiştir. Danışanın geçmiş yaşantıları ayrıntılı biçimde incelenmiş ve deneyimleri hakkında veri toplanmıştır. Özellikle ilk bakım verenler/önemli diğerleri (ebeveynler) hakkında deneyimler üzerine konuşulmuştur. Danışanın ego fonksiyon işlevlerinin niteliği üzerine ayrıntılı biçimde bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra süperegö temsilleri üzerine konuşulmuştur. Psikoseksüel gelişim dönemleri açısından pregenital evre yaşantıları üzerine sorular yöneltilmiş ve ödipal kompleksi çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca danışanın direnç gösterme ve transferans yaşama durumuna dikkat çekilmiştir.

Anamnez alma seansının ardından terapötik sürecin birinci oturumuna başlanmıştır. Anamnez oturumundan farklı şekilde bir sürece girileceğine dair yapılandırma yapılmıştır. Özetleme ve bağlama becerisinin sıklıkla kullanıldığı bu oturumda danışanın yaşantılar, duygular, düşünceler, ilişkiler arasında ilişki kurabilme becerisinin oluşmasına yönelik temellerin atılması amaçlanmıştır. Dinamik psikoterapinin işleyişi ve danışan-terapist rollerine ilişkin bilgi vermek amacıyla “Banliyö Treni” isimli metaforik öykü anlatılmıştır. Buradan hareketle danışanın terapötik sürece dair kısa ve uzun vadeli hedefleri belirlenmiştir. Süreç boyunca danışanın ambivalans duygularının ve savunma mekanizmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ancak bunların gündeme getirilip üzerinde çalışılması derinlemesine çalışma oturumuna saklanmıştır.

İkinci oturuma her seansta yapıldığı üzere özetleme ve bağlama becerisi ile başlanmıştır. Bu seansta danışanın negatif transferans yaşantıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu oturumun en kritik

müdahalelerinden biri kişilerarası ilişki örüntüsünü/maladaptif döngüsünü/ilişki motifini belirlemek amaçlanmıştır.

Üçüncü seansın başlangıcında benzer şekilde önceki oturumda konuşulanlar üzerine bir özetleme yapılmıştır. Ancak bu kez özetlemeyi danışana yaptırmak amaçlanmış ve böylece danışana kendi yaşamı üzerine sorumluluk alabilme becerisini oluşturmak/desteklemek hedeflenmiştir. Danışanın kişilerarası ilişki örüntüsünü terapötik sürece getirmesi amaçlanmış ve böylece danışma sürecinin dış dünyanın mikrokozmu olma özelliğinin aktif hale getirilmesi hedeflenmiştir. Geçmiş yaşantıların bugün üzerindeki etkililiği üzerine bir farkındalık/içgörü geliştirmek amaçlanmıştır. “Şimdi ve Burada”ya ilişkin terapötik teknikler kullanılarak eski deneyimleri üzerinde çalışılmıştır.

Dördüncü oturum üçüncü oturumun danışan tarafından özetlenmesiyle başlamıştır. Olası bir ayrılık kaygısının çalışılması beklenen bu oturumda danışana sonlandırma aşamasının yaklaştığı hatırlatılmıştır. Danışanın geçmiş yaşantılarının bugünü ve geleceği üzerindeki ipotek koyma potansiyeli ve kişilerarası ilişki örüntüsü hakkında içgörü kazandırmaya ve güncel tutum ve yaklaşımların revize edilmesine yönelik destekleyici bir tutuma devam edilmiştir.

Beşinci oturumda danışandan yalnızca önceki seansın değil şimdiye kadarki tüm terapötik sürecin özetlenmesi ve değerlendirilmesi istenmiştir. Terapist bu oturumda danışan ile ilişkisini profesyonellikten eşitler ilişkisine yaklaştırmıştır. Terapötik sürecin başlangıcında ortaya konulan hedeflerin ne düzeyde tamamlandığı üzerine konuşulmuştur. Danışanın sahip olduğu egonun işlevselliği desteklenmeye, benlik değerini güçlendirmeye ve sorun çözme işlevlerini aktifleştirmeye devam edilmiştir. Terminasyon sürecine yönelik danışanın hazır olma düzeyine hakkında konuşulmuş ve bir ay sonraki izleme oturumunda görüşmek üzere süreç sonlandırılmıştır.

İzleme oturumu şeklinde isimlendirilen altıncı seansta tüm süreç boyunca edinilen terapötik kazanımların niteliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ardından geçen bir aylık sürecin nelerden oluştuğuna dair sorular sorulmuştur. Danışanın tüm kazanımları pozitif biçimde desteklenerek sahip olduğu potansiyel gücü ve sosyal destek kaynakları vurgulanmıştır. Motive edilen danışan ile toplamda sekiz oturum süren terapötik süreç pozitif duygular ile sonlandırılmıştır.

Mevcut araştırmada bir lisede öğrenim gören travmatik deneyimleri olan bir ergen ile terapötik süreç yürütülmüştür. Sene başında okulun risk haritası oluşturulmuştur. Bu risk haritasında araştırmaya dâhil edilen öğrencinin ebeveynlerinin boşandığı ve geçmişten bugüne aile ortamında krizlerin yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenci okul psikolojik danışmanı/araştırmacı/uygulayıcı tarafından çağrılmış ve görüşmek için gönüllü olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenci görüşme, terapötik süreç ve araştırma için bilgilendirildikten sonra gönüllü şekilde sürece dâhil olmuştur. Hem öğrenciden hem de yasal varisinden gönüllü onam formu alınmıştır. Öğrenciye araştırmanın ve terapötik sürecin içeriğine dair bilgi verilmiştir. Araştırmanın ve psikolojik destek sürecinin tamamen gönüllülüğe dayalı olduğu, öğrenciye dair her türlü bilginin gizli tutulacağı ve sürecin bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacağına yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca terapist aynı zamanda araştırmacı olduğuna ilişkin danışanı bilgilendirmiştir. Bu bağlamda danışanın özerkliğini korumak ve özgürlüğüne saygı göstermek amaçlanmıştır. Ardından öğrencinin onayı ile birlikte Her biri yaklaşık 40 dakika süren toplam 8 seans, okul ortamında bire bir görüşmeler şeklinde yürütülmüştür.

2.5. Müdahale Öncesi Değerlendirme (Dinamik Formülasyon)

Danışanın yakınmaları, kişisel bilgileri, aile üyeleri, anıları, rüyaları, geçmiş yaşantıları ve benlik değerine ilişkin ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla iki oturumluk anamnez alma oturumu yürütülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda dinamik formülasyon oluşturulmuş ve terapötik sürecin haritası belirlenmiştir. Danışan ana yakınmasını ebeveyn boşanmasının olumsuz etkileri, babasına yönelik yoğun olumsuz duyguları ve yaşadığı duygusal zorluklar olarak ifade etmiştir. Arkadaşının olmadığını, yalnız hissettiğini, annesi tarafından kendisine yaşına uygun olmayan sorumluluklar verildiğini de dile getirmiştir. Bu sorumlulukların ne olduğu sorulduğunda kuzenlerine ablalık yapmak ve onlarla ilgilenmek görevinin olduğunu söylemiştir.

Babasının kendisini neredeyse hiç arayıp sormadığını, nadir olan yüz yüze görüşmelerinde ise ihtiyacı olan ilgi, sevgi ve şefkati göstermediğini ifade etmiştir. Annesi ve anneannesiyle yaşadığı ve onlarla da çok nitelikli ilişkilere sahip olmadığı anlaşılmıştır. Anne babasının boşanma sürecinden çok etkilendiğini ve evin içinde yıllardır aynı konuların konuşulduğunu söylemiştir. Küçüklüğünden beri

evde hep bu boşanmadan kaynaklı bir kargaşaya maruz kaldığını ve huzursuz bir aile ortamına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Danışan ebeveynlerinin kendisinden sürekli olgun davranmasını beklediklerini ve hata yapma lüksünün olmadığını dile getirmiştir. Buradan hareketle danışanın potansiyel katı süperegoya sahip olabileceği düşünülmüştür. Babasına yönelik duyduğu yoğun öfke duygusu ise Freud'un Psikoseksüel Kuramındaki ödipal kompleksi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Nitekim Freud ödipal kompleksinin 3-6 yaş arasındaki Fallik dönemde yaşandığını dile getirmektedir. Danışanın ise anne babası henüz 4 yaşındayken boşanmıştır. Bu dönemde babasından ayrılan ve annesi ile yaşamaya başlayan danışan babasının eksikliğini hissetmiş olabilir. Bu görüşe uygun ve tutarlı ifadeleri bulunan danışan babasından her bahsedişinde kekelemekte, sesi titremekte ve katarsis yaşamaktadır.

Geçmişte unutmadığı anların da babasıyla ve anne babasının boşanmasıyla ilgili olması dikkat çekmiştir. İlkokuldayken çok yakın bir arkadaşının anne babası boşandığı için kendisine iyi gözle bakılmadığını söylemesini hiç unutamamıştır.

2.6. Etik Onay ve Onam

Araştırmanın başlangıcında katılımcıdan ve velisinden onam formları alınmıştır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik izin (12.03.2024) alınmıştır. İnsan katılımcıları içeren araştırmalarda bulunan tüm prosedürler 1964 Helsinki Bildirgesinin etik standartlarına uygundur. Ayrıca yazar bu makalenin araştırma ve yayınlanma sürecinde hiçbir finansal destek almamıştır.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının önyargısı ve standart ölçme aracından elde edilen verilerin bulunmaması nedeniyle geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda vaka çalışması stratejisiyle yürütülen bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik tedbirleri alınmıştır. Öncelikle araştırmacı/uygulayıcı tarafından araştırmanın temelini oluşturan kavramlara ilişkin bir alan yazını taraması yapılmıştır. Ergenlik dönemine, gelişimsel sorunlara/krizlere, travmatik deneyimlere ve kısa süreli dinamik psikoterapiye dair tarama çalışması yapılmıştır. Verilere kanıt olarak birden fazla kaynak kullanılmış ve danışanın sözel ifadeleri, duygu ifade biçimleri ve davranışları nitel veri olarak toplanıp sunulmuştur. Bunun yanında araştırmacı katılımcıya ilişkin alıntılamalara yer vermiştir. Terapötik sürece ve seans içeriklerine dair ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Ayrıca uygulayıcı terapötik süreç boyunca meslektaşlarından konsültasyon, daha deneyimli uzmanlardan ise süpervizyon desteği alarak danışana yüksek düzeyde katkı sunmayı amaçlamıştır. Terapötik süreçte danışanın ifadeleri içerik ve duygu yansıtmaları ve somutlaştırma becerileri ile dolaylı olarak teyit edilmiş ve verilerin daha güvenilir şekilde toplanması sağlanmıştır. Elde edilen tüm bu veriler raporlaştırılırken tutarlı, güçlü ve ikna edici bir dil kullanılmıştır. Tüm bunlar mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenirlik tedbirlerini almaya yöneliktir (Creswell, 2013; Yin, 2018).

3. Bulgular

3.1. Birinci Oturum

Terapist birinci oturumun başında terapötik sürece dair bir yapılandırma yapmıştır. Bundan sonraki sürecin önceki iki oturumdan farklı olacağını hatırlatmıştır. Anamnez alma oturumlarına ilişkin genel bir özetleme yapmış ve bağlama becerisini kullanmıştır. Bu becerinin amacı BEP uygulamasının temel amacıyla örtüşmektedir. Oturumlar, anlatılanlar ve yaşantılar arasında kurulan bağlantı bireyin ruhsal durumunun geçmiş-şimdi-gelecek düzleminde değerlendirilmesi gerektiği mesajını taşımaktadır. Terapist hem terapötik süreci somutlaştırmak hem de transferansı pozitif yöne çekmek amacıyla BEP'in işlevsel metaforlarından *Banliyö Treni* metaforunu kullanmıştır.

T: Merhaba Defne hoş geldin.

D: Hoş bulduk hocam.

T: Geçtiğimiz iki hafta sana seni tanımaya yönelik çeşitli sorular sordum. Ama bundan sonraki süreç daha farklı olacak. Seninle bir yolculuğa çıkacağız. Süreci anlatmak için sana bir öykü anlatmak istiyorum. Ne dersin?

D: Tabi hocam dinliyorum.

T: “Genç bir yolcu bir banliyö trenine biner. Trende oturduğu koltuğun yanında yaşlı bir adam oturur. Genç yolcu yaşlı adamın kör olduğunu fark eder. Genç yolcu bu trene ilk kez biner, ancak yaşlı adam bu yolculuğu sürekli yapmaktadır. İkisi tanıştıktan sonra yaşlı ve kör adam genç yolcuya tren yolculuğunun ortalama 40 dakika süreceğini söyler. Bu yolculuk esnasında keyifli vakit geçirmek için bir oyun oynama teklifinde bulunur. Genç yolcu bu teklifi kabul eder. Yaşlı adam gözlerinin görmediğini söyler. Yolculuk esnasında dışarıda gördüğü her şeyi kendisine söylemesini genç yolcudan rica eder. Böylece yaşlı adam dışarıda başka nelerin olduğunu söyleyeceğini taahhüt eder. Genç yolcu şaşırır ama başlamak için heyecanlanır. Yolculuk başlar. Genç yolcu dışarıda gördüğü her şeyi yaşlı adama anlatmaya çalışır. Yaşlı adam ise gencin görmediği şeyleri ona söylemeye başlar. Genç yolcu her seferinde oldukça şaşırır. İleride bir tünele girerler ve genç adam susar. Bir süre sessizlik oluşur. Tren tünelden çıktıktan sonra genç yolcu gördüklerini anlatmaya, yaşlı adam ise gencin görmedikleri söylemeye devam eder. Belli bir zaman ilerledikten sonra genç yolcu yaşlı adama bir yeri tanımlarken hata yaptığını söyler. Yaşlı adam genç yolcuya bir şeyleri eksik söyleyip söylemediğini sorar. Genç yolcu ise gördüklerini söylemeye devam eder ve eksik söylediğini fark eder. Yaşlı adam gencin kendisine her şeyi eksiksiz söylemesi gerektiğini ifade eder. Aksi takdirde kendisinin de tam bilemeyeceğini belirtir.”Defne sence bu öyküdeki genç yolcu ikimizin arasında kim olabilir?

D: Benim hocam. Yaşlı adam da sizsiniz.

T: Evet doğru. Peki, bu öyküden nasıl bir anlam çıkardın?

D: Ben size yaşantımı anlatacağım, siz de bana görmediğim noktaları göstereceksiniz.

T: Harika! Haydi, başlayalım öyleyse.

Danışan hayatındaki zorlukların yıllar önce kendisi daha ilkokuldayken başladığını söylemiştir. Babasının annesiyle barışabilmek için kendisine hediyeler aldığı ve kendisini kullandığını anlatmıştır. Terapist duygularını yaşaması için danışanı ‘şimdi ve burada’ya çekmeye çalışmıştır. Sesi titreyen ve öfkeli olduğu her halinden belli olan danışan babasına yönelik yoğun nefret ve öfke duygusu yaşadığını dile getirmiştir. Bunun yanında babasına duyduğu özlemi de ifade eden danışanın yoğun ambivalans duygular taşıdığı anlaşılmıştır.

D: Keşke ben de arkadaşlarım gibi babamla beraber büyüseydim. O zaman her şey daha iyi olurdu.

T: Defne, baban yanında olmadan bu yaşa gelmek senin için gerçekten zor olmalı.

Danışan yaşantılarını açmaya istekli olsa da olgun ve güçlü durmaya yönelik yoğun çaba sarf ettiği dikkat çekmiştir. Her ne kadar katarsis yaşasa da güçlü olduğunu ve kimsenin kendisini üzemeyeceğini vurgulaması bir savunma mekanizması olarak değerlendirilmiştir. Terapist danışana bu tutumunu göstermek için oldukça güçlü ve olgun biri olduğunu, zorlukların onu daha sağlam hale getirdiğini ancak ağlamanın, üzülmenin ve kırılmanın güçsüzlük anlamına gelmediğini dile getirmiştir. Terapist danışanı derinlemesine çalışma evresine çekmek için belli bir altyapı hazırlamaya başlamış ve ilerleyen oturumlarda yorumlama ve yüzleştirme tekniği ile içgörü ve farkındalığını geliştirmeyi amaçlamıştır.

3.2. İkinci Oturum

İkinci oturuma başlarken terapist danışanı önceki oturumu özetlemesi için teşvik etmiştir. Danışan yoğun olarak babasından ve anne babasının boşanmasından konuştuklarını anlatmıştır. Ayrıca anamnez alma oturumunda konuştukları ilkokul arkadaşının kendisi hakkında söylediklerini bir kez daha hatırlatmıştır.

T: İlkokuldayken arkadaşının sana unutamadığın bu cümleyi söylemesi seni çok etkilemiş gibi görünüyor. Şimdi bir kez daha dile getirdin.

D: Evet çok.

T: Şu anda da hiç arkadaşının olmadığını söylüyorsun. Bu duruma geçmişte yaşadığın o an neden olmuş olabilir mi?

D: Belki de, olabilir.

Danışanın terapistte yönelik negatif transferans yaşadığı fark edilmiştir. Danışan anne ve babasının yanında terapistte de eleştirici ve yargılayıcı bir tutum sergilemeye başlamıştır. Bazı yanıtlarında direnç göstermekte ve terapistte yönelik öfke duygusu yansıtmaya başlamıştır. Hatta terapistin sorduğu bir sorudan sonra aşağıdaki yanıtı vermiştir:

D: Bu soruya benzer bir soru daha önce de sordunuz hocam, tekrar tekrar aynı şeyi sormadaki amacınız ne?

Bu durumu fark eden terapist ise danışanı destekleyerek, onu terapötik sürece başladığı için överek ve ona güvendiğini dile getirerek transferansı pozitif tutmaya çabalamıştır. Bunun yanında yorumlama becerisini kullanarak danışanın ilişki örüntüsü hakkında içgörü kazanmasını amaçlamıştır. Terapist danışanın kişilerarası ilişki örüntüsü üzerine çalışmaya başlamıştır. İnsanların ve kendisinin hata yapabileceğini ve hata yapmanın çok normal olduğunu ifade etmiştir. Bu esnek olmayan tavrının nedeni olarak çocukluğundan beri bir güç, kuvvet kaynağı olarak görülen babasının yanında olmaması ve çocukluğunda bu boşanma nedeniyle maruz kaldığı zorluklar olabileceğine yönelik yorumlama yapmıştır. Buradan hareketle ailesiyle, arkadaşlarıyla ve kendisiyle olan ilişkisinde daha esnek ve sakın bir iletişim kurması yönünde terapötik süreç aracılığıyla farkındalık ve düzeltici duygusal deneyim kazanması amaçlanmıştır.

3.3. Üçüncü Oturum

Terapist danışandan önceki oturumu özetlemesini rica etmiştir. Danışan ailesiyle, arkadaşlarıyla ve terapistle olan ilişkisi üzerine konuştuklarına yönelik bir özetleme yapmıştır. Ancak danışanın sert mizacı ve eleştirel tutumunun halen devam ettiği dikkat çekmiştir.

T: İstersen camı kapatabilirim Defne.

D: Madem kapatacaktınız neden açtınız ki?

Bu cevap üzerine çalışmaya karar veren terapist danışanın bu tutumunu diğer sosyal ilişkilerdeki tutumlarıyla karşılaştırmıştır. Geçen oturumda olduğu gibi ilişki örüntüleri hakkında danışana farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir.

D: Evet sanırım hep böyleyim.

T: İnsan ilişkilerinde bu tutum seni diğerlerinden koruyan bir kalkan görevi mi görüyor?

D: Sanırım evet.

T: Peki nasıl?

D: Annemle babam ben 4 yaşındayken boşanmışlar. İlkokula kadar hep sessiz sakın bir çocuktum. Ama 3.sınıfta bir volkan gibi patladım. Kuzenime saldırdım. İşte o andan itibaren baya değiştim. Hem fiziksel olarak da değiştim. Saçlarımı da kâkül yaptırmıştım. Sınıf arkadaşlarım beni tanıyamamıştı.

T: Peki o dönem başka neler oldu Defne?

D: Başka net bir şey olmadı. Hep içime ata ata birikmiş ve o an patladı. İyi ki patladı. Ondan sonra ne kuzenlerim ne arkadaşlarım canımı sıkamadılar.

T: Geçmişte yaşadıklarımız bugün ve geleceği etkileyebilir. Hatta bugün tamamen işlevsiz hale bile getirebilir. Aynı bankanın arabamıza ipotek koyması gibi. Bu durumda araba bizim olsa da banka onu kullanmamıza engel olur. Geçmişteki bazı yaşantıların bugün mutlu yaşamamıza engel olması gibi. Anladığım kadarıyla senin o dönem verdiğin tepki yani bir volkan gibi patlaman seni dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı koruyan bir çelik yelek görevi görmüş. İnsanlara sert biçimde davranarak sana zarar vermelerini engellemiş oluyorsun. Doğru mu anladım Defne? Yanlış anladıysam lütfen beni düzelt.

D: Evet sanırım doğru. Hocam bir şey söyleyebilir miyim?

T: Tabii ki.

D: Sanırım bunun nedeni babama olan güvenimin boşa çıkmasıydı. Büyüklere de o yüzden güvenim yok. Ben o beni seviyor zannettim, benimle sık görüşecek sık arayacak zannettim ama o bunları yapmadı ve beni hayal kırıklığına uğrattı.

T: Ne zaman?

D: İşte küçüklüğümden beri.

T: Harika bir tespit yaptın. Bir başka danışanla belki 10 oturumda ortaya çıkarabileceğimiz bir durumu senin içgörün ve zekân sayesinde birkaç oturumda gün yüzüne çıkardık. Demek ki ilişkilerinde olan bu güvensizlik, bu önyargı veya bu sert tutum babana karşı kaybettiğin güvenden kaynaklanıyor. İşte bunu fark edip bunun üzerinden konuşuyor olmamız çok kıymetli.

D: Evet hocam umarım bunu değiştirebilirim.

Tam bu aşamada terapist, danışanın babasıyla ilgili tamamlanmamış işlerin çalışılması ve bastırılmış duyguların yaşanması için ‘şimdi ve burada’ olacak şekilde boş sandalye tekniğinin uygulanmasına karar vermiştir. Danışanın karşısına boş bir sandalye konulmuş ve orada babasının oturduğunu hayal etmesi istenmiştir. Danışandan babasına söylemek isteyip söyleyemediği cümleleri ve paylaşmak isteyip paylaşmadığı duyguları aktarması istenmiştir. Danışan başlangıçta zorlansa da tekniğe katılım göstermiş ve katarsis yaşayarak kendini açmayı başarmıştır. Terapist bu tekniğin uygulanması sırasında gösterdiği özveri ve çaba için danışanı tebrik etmiştir. Dinamik kuramın görüşüne göre tamamlanmamış işler bireyin hayatını etkilemeye hem şimdi hem gelecekte devam etmektedir. Ayrıca bu sayede danışanın yaşamındaki zorlukların zeigarnik etkisini hafifletmek de amaçlanmıştır. Bunun için terapötik ortamdaki en işlevsel yollardan biri danışanı ‘şimdi ve burada’ya çekerek düzeltici duygusal deneyimler aracılığıyla yaşantıda bulunmasını sağlamaktır.

T: Defne ben sana göre bir yabancıydım ve senden yaşça büyüğüm. Ama sen bana gelip birçok özelden bahsettin. Duygularını, yaşanmışlıklarını ve düşüncelerini anlattın. Demek ki bana güvendin.

D: Ama hocam siz profesyonelsiniz. Herkese anlatmazdım tabii ki. Size güveniyorum çünkü.

T: O zaman şöyle diyebilir miyiz? Sen herkese başlangıçta tamamen güvenmiyorsun ki bu da gayet normal. Ama zamanla kime güvenip güvenemeyeceğinin ayrımını yapacak önseziye ve zekâyâ sahipsin. Bu kişi senden yaşça büyük de olsa, erkek de olsa ve daha önce hiç tanımadığın bir kişi de olsa. Yani ben.

D: Evet hocam haklısınız.

T: İlkokula gittiğin dönemlerde insanlardan ve sorunlardan kendini korumak için geliştirdiğin bu strateji kimi zaman işe yaramış ama sana da zararı dokunmuş gibi görünüyor. Fakat artık benim karşımda ilkokula giden savunmasız küçük bir kız yok. Benim karşımda olayları iyi analiz edebilen, doğru-yanlış, fayda-zarar, güven-güvenmemeyi iyi ayırt edebilen 15 yaşında zeki bir Defne duruyor.

D: Hocam buradan ne çıkarmalıyım?

T: Tehlikenin ne olduğunu ve kendini tehlikelere karşı korumak için volkan gibi patlamak dışında neler yapılabileceğini düşünebilirsin.

3.4. Dördüncü Oturum

Dördüncü oturum üçüncü oturumun danışan tarafından özetlenmesiyle başlamıştır. Terapist özetlemeye ek olarak danışanın önceki oturumda kişilerarası ilişkiler konusundaki farkındalığını belirtmiş ve bunun önemli bir gelişme olduğunu vurgulamıştır. Dördüncü oturum ile birlikte sonlandırmaya yaklaştıkları hatırlatılmıştır. Böylece olası bir ayrılık kaygısının gündeme gelmesi ve çalışılması amaçlanmıştır.

D: Hocam size bir şeyden bahsetmek istiyorum.

T: Tabii lütfen.

D: Kaç senedir doğum günüm hiç kutlanmıyor biliyor musunuz? Hediye almayı geçtim ama kimsenin bana pasta aldığını bile hatırlamıyorum.

T: Peki kimlerden bekledin doğum gününü kutlamasını Defne?

D: Hocam annem, anneannem... Hmm Betül ve Aysima'dan da (kuzenleri) beklerdim açıkçası.

T: Peki bu saydığın isimler senin için ne ifade ediyor?

D: Benim için çok değerliler, önemliler. Onları seviyorum.

T: Peki sen onlar için ne ifade ediyorsun sence?

D: Onlar da beni seviyordur herhalde.

T: Harika, peki seni başka seven kimler var?

D: Teyzelerim, dayım ve babaannem de beni seviyordur.

T: Bu kadar çok seveninin olmasına sevindim. Ama bu sayıya şaşırmadım doğrusu.

D: Hocam, teşekkür ederim.

T: Rica ederim.

...

D: Hocam siz ne kadar sakinsiniz ya. Sizi öfkeliyken hayal bile edemiyorum.

T: İnan bana Defne öfkeli olduğum zamanlar oluyor. Ağladığım, üzüldüğüm, korktuğum, kaygılandığım, pişman olduğum. Senin gibi, herkes gibi, hepimiz gibi. Hayatta sadece olumlu duyguların gerekli olmadığına inanıyorum. Okuduğum kitaplar, yaptığım meslek bana bunu öğretti. Bazen sinirlenmek, üzülme, hayal kırıklığına uğramak, mutluluk ve neşe kadar bizi geliştirebilir.

Danışanın sosyal ilişkilere bakış açısının bir hayli değiştiği ve terapist ile kurduğu iletişimde daha sakin ve sağduyulu hareket ettiği fark edilmiştir. Hem sevdiği kişileri söylemesi hem de onlar tarafından sevildiğini düşünmesi önemli kazanımlar olarak görülmüştür.

3.5. Beşinci Oturum

Terapist danışanla çıkılan yolculuğu, en başından şimdiye kadar geçen süreci genel olarak özetlemiştir. Ardından danışandan da kendi sözleriyle özetlemesini istemiştir. Terapist bu oturumda danışan ile eşitler ilişkisine dayalı bir süreç yürütmüştür. Danışan genel olarak kişilerarası ilişkilere, annesi ve anneannesiyle olan iletişime ve babasına yönelik yoğun duygularının azalmasına ilişkin bir özetleme yapmıştır. Kendisini sürecin başında belirlediği hedeflere bir hayli yaklaşmış olarak gördüğünü söylemiştir. Bunun yanında sınıfından birkaç kişiyle iletişim kurmaya başladığını dile getirmiştir. Terapötik sürecin en önemli kazanımlarından biri de danışanın diğer kişilere, kendisine ve olaylara yönelik daha esnek bir tutum sergilemeye başlamasıdır. Geçmişte yaşadığı travmaların sorumlusunun kendisi olmadığını ve artık bunlarla baş edebilecek içgörüye, zekâyâ ve güce sahip olduğunu belli bir düzeye kadar fark etmiştir. Beşinci oturumun bitimiyle birlikte terapötik süreç bir ay sonra izleme görüşmesine kadar sonlandırılmıştır.

3.6. Altıncı Oturum

Beşinci oturumun bitiminin ardından izleme görüşmesi adı verilen altıncı oturum yapılmıştır. Bu oturumda asıl amaç terapötik kazanımların niteliğini incelemektir. Terapist ile danışan geçen yedi oturumu özetlemiş ve edinilen kazanımlar (sosyal beceriler, esneklik, duygu kontrolü) hakkında konuşmuşlardır. Terapist danışana bir ayın nasıl geçtiğini sormuştur. Danışan ise özetle sorunlarıyla daha iyi başa çıktığından ve daha fazla arkadaşının olduğundan bahsetmiştir. Ardından danışan geçirdiği gelişim, değişim ve dönüşüm bağlamında pozitif ifadelerle desteklenmiştir. Ayrıca bundan sonraki yaşantısında karşılaşacağı güçlüklerin sahip olduğu kaynaklar aracılığıyla çözebileceği yönünde cesaretlendirilmiştir. Terapötik süreç pozitif duygularla sonlandırılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada travmatik yaşantılar deneyimleyen ergenlik dönemindeki birey ile iki oturumu anamnez alma süreci olmak üzere toplamda sekiz oturum süren dinamik yönelimli BEP uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Terapötik sürece ilişkin derinlemesine inceleme yürütülen danışanın süreç sonunda sorunlarıyla daha güçlü baş etme, sağlıklı ilişkiler geliştirme ve duygularını kontrol etme açısından kritik kazanımlar elde ettiği belirlenmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde travmanın neden olduğu psikopatolojik durumlarda çeşitli kuram ve uygulamaların işlevselliği incelenmiştir. Travmatik yaşantı geçiren çocuk ve ergenlerde EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme-Eye Movement Desensitization and Reprocessing) psikoterapi yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (Merdan-Yıldız vd., 2021). Benzer şekilde travma odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) modelinin travmatik deneyime sahip çocuk ve ergenlerde etkili olduğu ifade edilmektedir (Karakaya, 2014). Bununla beraber danışanın travmatik gereksinimlerine uyarlanmayan psikoeğitim uygulamalarının ise başarısız olabileceği dile getirilmektedir (Özen, 2017). Buradan hareketle travmatik deneyimi bulunan çocuk ve ergenlerle çalışırken referans alınan/benimsenen psikoterapi modelinin içeriği, yapısı ve uyarlanması bağlamında kritik bir role sahip olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmadaki vaka/ergen henüz dört yaşındayken ayrılan anne babasının boşanma sürecinden önemli ölçüde etkilendiğini bildirmiştir. Aile içindeki çatışmalar ve ebeveyn boşanması ergenler için travmatik bir deneyim olarak kabul edilebilir (Yanar ve İlhan, 2022). Mevcut araştırmada incelenen ergen danışan terapötik süreç boyunca annesi ile iyi anlaşamadığından, babasına yönelik büyük öfke duyduğundan ve kaliteli sosyal ilişkilere sahip olamadığından yakınmaktadır. Nitekim ergenlerin gelişimleri üzerinde ebeveynlerinin özellikleri ve tutumları oldukça etkilidir (Schofield vd., 2012).

Geçmişten bugüne aile içinde sürekli çatışmalar yaşadığını belirten danışanın ciddi duygusal, sosyal ve ruhsal problemlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca danışanın kişilerarası ilişkilerinde öfkesini kontrol edemediği fark edilmektedir. Alan yazını incelendiğinde ebeveyn boşanması nedeniyle travmatik yaşantıları bulunan ergenlerin kaygı, öfke (Salahian vd., 2021), depresyon (Hadžikapetanović vd., 2017), yalnızlık (Çivitçi, 2009), intihar girişimi (Auersperga vd., 2019), psikiyatrik bozukluk ve madde kullanımı (Tebeka vd., 2016) düzeylerinin diğer ergenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Danışanın öfke ve güvensizliğe dayanan kişilerarası ilişki örüntüsünün terapötik ortamda terapistle karşı da yansıdığı ve transferans yaşandığı dikkat çekmiştir. Bunun sebebi danışanın yaşadığı baba figürüne ilişkin yoksunluk olabilir. Hatta terapistle babasına duyduğu öfkeyi yansıtmaya da muhtemeldir. Ebeveyni boşanmış çocuklarla çalışan Drakulić (2014), bu çocukların yeni bir nesne ilişkisine ihtiyaç duyduğu için hayatındaki önemli yetişkinlere (öğretmeni gibi) yönelik transferans geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu durumu fark edip görmezden gelen yetişkin ise bu çocukları hayal kırıklığına uğratmaktadır. Mevcut araştırmada terapist bu durumun farkına varıp negatif transferansı pozitif çevirmek için belli tedbirler almıştır. Bunun için koşulsuz kabul ve empatik becerileri kullanarak danışanın güçlü yanlarını ve ego işlevini desteklemeye çabalamıştır.

Danışanın en büyük problemlerinden biri babasına yönelik ambivalans duygular yaşaması olarak dikkat çekmiştir. Babasına yönelik yoğun öfke duyan danışan aynı zamanda ona büyük bir özlem hissetmektedir. Hendekci ve Gök-Uğur (2021) tarafından yapılan araştırmada kız ergenlerin babalarıyla ilişkilerinde duyarlılık boyutu erkek ergenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu kız ergenlerin bazı konularda babalarıyla özel bir ilişkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Psikanaliz kuramında Freud kız çocuklarının babalarına yönelik yoğun bir ilgi duyduğunu ifade etmektedir (Freud, 1924, s. 419). Her çocuğun fallik dönemde (3-6 yaş) Oedipus kompleksi yaşadığı belirtilmektedir (Geçtan, 2002; Özşahin, 2019). Bu bağlamda danışanın travmatik deneyiminin tam fallik döneme (dört yaşında) denk geldiği görülmektedir. Babasından bu dönem ayrılmak zorunda kalan danışanın ciddi potansiyel sorunlar yaşaması muhtemeldir. Terapist danışanın babasına yönelik tamamlanmamış işleri, ambivalans duyguları, ifade edilmeyen düşüncelerini çalışmak için boş sandalye tekniği uygulamaya karar vermiştir. Bu sayede danışanı 'şimdi ve burada'ya çekmeyi amaçlamıştır. Danışan bu teknik esnasında babasına daha önce paylaşamadığı duygularını ifade etmiş ve önemli bir aşama olan katarsis yaşanmıştır. Katarsis psikoterapide başlı başına bir amaç olmasa da terapötik hedefe giden yolda önemli bir aşama olarak değerlendirilir. Nitekim boş sandalye tekniğinin temel amaçlarından biri danışana çözülememiş duygularını ifade etme ve yaşamındaki önemli diğerlerine hitap edebilme fırsatı sağlamasıdır (Korkmaz, 2022). Derinlemesine çalışma oturumundan itibaren terapist danışanın kişilerarası ilişki örüntüleri ve sorunlarının temelinde yatan baba ilişkisi

konusunda farkındalık ve içgörü kazandırmak için yorumlama, yüzleştirme ve düzeltici duygusal deneyim tekniklerini uygulamıştır. Terapist danışan ile kurduğu ilişki sayesinde danışanın ilişki konusunda deneyimde bulunmasını sağlamış ve terapötik süreçte bu ilişki üzerinde çalışmıştır. Sonuç olarak danışanın sosyal becerilerinin geliştiği, direncinin azaldığı, terapistte yönelik negatif transferansın sonlandığı, edindiği içgörü ve farkındalık neticesinde sorunlarının temelinde bulunan sebepleri daha net görmeye başladığı ve baş etme becerisinin geliştiği görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmada BEP uygulamasının travmatik yaşantılar deneyimleyen ergenlik dönemindeki birey için etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ruh sağlığı uzmanları gelişimsel kriz ve travma geçmişi olan ergenlerin ruh sağlığını iyileştirmek amacıyla BEP uygulaması gerçekleştirebilir. Bu araştırmada travmatik deneyim aile çatışması ve ebeveyn boşanması kriterleri ile tanımlanmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı travmatik deneyimlere (doğal afet, kaza, istismar, yakının vefatı vb.) sahip çocuk ve ergenlerle vaka incelemesi veya ampirik desende araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanında travma geçmişi olan ergenlere yönelik sunulacak güncel terapötik müdahalelerin (ilişkisel-kültürel kuram, duygu odaklı terapi, farkındalık temelli bilişsel terapi, diyalektik davranışçı terapi vb.) BEP ile karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca mevcut çalışma vaka incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda benzer olgular (travma, travmatik deneyim, ergenlik dönemi vb.) farklı araştırma yöntemleri (nitel/nicel/karma) aracılığıyla ele alınıp BEP'in etkililiği test edilebilir. Bununla birlikte mevcut çalışmada derinlemesine incelenen vaka ergenlik dönemindeki bir bireydir. İlgili araştırmacılar travmatik yaşantısı bulunan farklı gelişimsel dönemdeki birey/bireylere yönelik (çocukluk, genç yetişkinlik, yetişkinlik, yaşlılık vb.) BEP'in etkililiğine ilişkin vaka incelemesi çalışması yürütebilirler.

Kaynakça

- Abbass, A., Town, J., & Driessen, E. (2012). Intensive short-term dynamic psychotherapy: a systematic review and meta-analysis of outcome research. *Harvard review of psychiatry*, 20(2), 97-108.
- Abbasi, M., N., & Manavipour, D. (2023). The Effectiveness of intensive short term dynamic psychotherapy on clinical symptoms and academic performance in adolescents with oppositional defiant disorders. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 5(2), 134-144.
- Atzil-Slonim, D. (2019). Psychodynamic psychotherapy for adolescents. In *Contemporary psychodynamic psychotherapy* (pp. 253-266). Academic Press.
- Auersperg, F., Vlasak, T., Ponocny, I., & Barth, A. (2019). Long-term effects of parental divorce on mental health—A meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 119, 107-115.
- Bektaş, İ., & Özkoçak, V. (2018). Ergenlik döneminde bulunan dezavantajlı çocukların suça sürüklenmelerinin önlenmesi. *Avrasya Sanat ve Medeniyet Dergisi*, 10, 13-22.
- Bellak, L. & Siegel, H. (1983). *Handbook of intensive brief and emergency psychotherapy (B.E.P.)*. USA: C.P.S. INC.
- Benson, P., & Bundick, M. (2015). Erikson and adolescent development: Contemporary views on an enduring legacy. *Journal of Child and Youth Care Work*, 25, 195-205.
- Briggs, S., Maxwell, M., & Keenan, A. (2015). Working with the complexities of adolescent mental health problems: Applying time-limited adolescent psychodynamic psychotherapy (TAPP). *Psychoanalytic Psychotherapy*, 29(4), 314-329.
- Burger, J. M. (2008). *Personality* (7th Ed.). Thomson Wadsworth.
- Caldirolì, A., Capuzzi, E., Riva, I., Russo, S., Clerici, M., Roustayan, C., & Buoli, M. (2020). Efficacy of intensive short-term dynamic psychotherapy in mood disorders: A critical review. *Journal of Affective Disorders*, 273, 375-379.
- Christogiorgos, S., Stavrou, E., Widdershoven, M. A., & Tsiantis, J. (2011). Brief psychodynamic psychotherapy in adolescent depression: two case studies. J. Trowell & G. Miles (Ed.) *Childhood depression: A place for psychotherapy*. Karnac.
- Civitci, N., Civitci, A., & Fiyakali, N. C. (2009). Loneliness and life satisfaction in adolescents with divorced and non-divorced parents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 513-525.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). SAGE Publications.
- Çitil, C. (2016). *Lise öğrencilerinin travmatik sorunlarını çözmede dinamik yönelimli Kısa-Yoğun-Acil psikolojik danışma uygulaması* (Tez No: 436948) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, B. Y. (2015). *Kısa acil psikoterapi (BEP)* (2. baskı). Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.
- Drakulić, A. M. (2014). A psychoanalytic approach to education and raising school children of divorced parents. *Croatian Journal of Education*. 16(2), 111-124.
- Erikson, E. (1968). *Identity youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fiorini, G., Bai, Y., Fonagy, P., Impact Consortium, & Midgley, N. (2024). Short-term psychoanalytic psychotherapy with depressed adolescents: Comparing in-session interactions in good and poor outcome cases. *Psychotherapy Research*, 34(7), 991-1004.
- Fredum, H. G., Rost, F., Ulberg, R., Midgley, N., Thorén, A., Aker, J. F. D., & Dahl, H. S. J. (2021). Psychotherapy dropout: using the adolescent psychotherapy Q-Set to explore the early In-Session process of short-term psychodynamic psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, 12, 708401.

- Freud, S. (1924). The passing of the Oedipus complex. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 5, 419.
- Gatta, M., Miscioscia, M., Svanellini, L., Spoto, A., Difronzo, M., De Sauma, M., & Ferruzza, E. (2019). Effectiveness of brief psychodynamic therapy with children and adolescents: an outcome study. *Frontiers in Pediatrics*, 7, 501.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Hadžikapetanović, H., Babić, T., & Bjelošević, E. (2017). Depression and intimate relationships of adolescents from divorced families. *Medicinski Glasnik*, 14(1), 132-138.
- Hartley, J. (2004). Case study research. C. Cassell, & G. Symon (Eds.) *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications.
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study?. *Evidence-based Nursing*, 21(1), 7-8.
- Hendekci, A., & Gök-Uğur, H. (2021). Ergenlik dönemi öğrencilerinin riskli sağlık davranışları, anne baba ergen ilişkileri ve etkileyen etmenler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 134-146.
- Kararımak, Ö., Özeke Kocabaş, E., & Toker, N. (2016). Ergenlerde olumsuz kimlik gelişiminin önlenmesine yönelik aile rehberlik programı. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 1-20.
- Karakaya, I. (2014). Çocukluk çağı travmalarında travma odaklı bilişsel davranışçı tedavi modeli. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 350-357.
- Kaya, M. S., & Yıldırım, T. (2021). Gelişimsel krize müdahalede kısa-yoğun-acil psikoterapinin kullanımı: Bir olgu sunumu. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(2), 312-341.
- Korkmaz, E. (2022). Duygu odaklı terapide yeme bozukluklarına kapsamlı bir bakış. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 4(8), 14-27.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *The scientific study of adolescent development: Past, present, and future* (p.1-15). Handbook of adolescent psychology (Eds. R. M. Lerner & L. Steinberg). John Wiley & Sons.
- Levenson, H. (2018). *Kısa dinamik terapi*. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Mensi, M. M., Orlandi, M., Rogantini, C., Borgatti, R., & Chiappedi, M. (2021). Effectiveness of short-term psychodynamic psychotherapy in preadolescents and adolescents affected by psychiatric disorders. *Psychiatry Investigation*, 18(10), 923.
- Merdan-Yıldız, E. D., Kumpasoğlu, G. B., Eltan, S., & Tutarel-Kışlak, Ş. (2021). Çocuk ve ergenlerde EMDR: Travma sonrası stres bozukluğu tedavisindeki etkililiği üzerine bir derleme. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(2), 213-228.
- Midgley, N., Mortimer, R., Cirasola, A., Batra, P., & Kennedy, E. (2021). The evidence-base for psychodynamic psychotherapy with children and adolescents: A narrative synthesis. *Frontiers in Psychology*, 12, 662671.
- Özen, Y. (2017). İntihar etmiyorsak yaşayalım bari!!! (Travma terapisi ve travmada psikoeğitim). *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 463-486.
- Özşahin, S. (2019). Bir Freud masalı: Çocuk masumluluğu. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 129-137.
- Romadhon, A. F., & Sanyata, S. (2020, Ağustos). Implementation of gestalt therapy in counseling to overcome parental divorce trauma in adolescents. In *2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019 (ISGC 2019)* (pp. 171-177). Atlantis Press.
- Salahian, A., Rahimyan, S., & Gharibi, H. (2021). Comparison of aggression, anxiety, stress and depression between normal and divorce teenagers. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(3), 165-178.
- Schofield, T. J., Conger, R. D., Donnellan, M. B., Jochem, R., Widaman, K. F., & Conger, K. J. (2012). Parent personality and positive parenting as predictors of positive adolescent

- personality development over time. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press)*, 58(2), 255-283.
- Sklare, G.B. (2012). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma*. D. M. Siyez (Çev.). Pegem Akademi.
- Şikel, Ç., & Harmancı, H. (2022). Ebeveynin boşanması çocuğun kimlik gelişimini etkiler mi?. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 123-146.
- Tebeka, S., Hoertel, N., Dubertret, C., & Le Strat, Y. (2016). Parental divorce or death during childhood and adolescence and its association with mental health. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(9), 678-685.
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- Tsang, E. W. (2014). Generalizing from research findings: The merits of case studies. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 369-383.
- Ulberg, R., Hersoug, A. G., & Høglend, P. (2012). Treatment of adolescents with depression: the effect of transference interventions in a randomized controlled study of dynamic psychotherapy. *Trials*, 13, 1-10.
- Yanar, K., & İlhan, T. (2022). Boşanmış aile çocuklarında boşanmanın etkileri ve travma sonrası büyüme: nitel bir çalışma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 172-186.
- Yıldırım, T., Şad, S. N., Çırak, Y., Atli, A., Kaya, A. G. M., Çitil, C. (2015, Haziran). *Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar*. IInd International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.
- Yıldırım, T. (2020). *Bir ergenin kişilik yapılanması üzerine dinamik yönelimli Kısa-Yoğun-Acil psikoterapi (BEP)*. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Yim, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th Ed.). SAGE Publications.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın çıkar çatışması olmamıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 12.03.2024 tarihli, 05 no'lu oturumunda alınan 01-51 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuş ve gerekli izin alınmıştır. / This research was approved by the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research of Tokat Gaziosmanpaşa University with the decision dated 12.03.2024, session no: 05, decision no: 01-51.

**Öğretmenlerin Duygu Yönetimi Becerileri ile Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumları
Arasındaki İlişki******The Relationship Between Teachers' Emotion Management Skills and Their Attitudes Towards
Professional Collaboration*****Macide ŞENEL****T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla, Türkiye****Republic of Türkiye Ministry of National****Education, Muğla, Türkiye****ORCID: 0000-0003-3981-9171****E-mail: mcd_snl@hotmail.com****Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR****Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla,****Türkiye****Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of
Education, Department of Educational Sciences,****Muğla, Türkiye****ORCID: 0000-0001-7109-3935****E-mail: t.hosgorur@mu.edu.tr****Makale Bilgisi / Article Information**

Cite as/Atıf: Şenel, M. ve Hoşgörür, T. (2025). Öğretmenlerin duygu yönetimi becerileri ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 35-56. DOI: 10.53586/susbid.1623235

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 19/01/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 16/06/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 35-56

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir.
/ This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Macide ŞENEL ve Tuğba HOŞGÖRÜR).
It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* The implementation of the data collection tools used in this study was approved by the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research of Muğla Sıtkı Koçman University with the decision dated 12 July 2023 and numbered 73. (Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin uygulanması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 12.7.2023 tarih ve 73 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.)

* The article is based on the data from Macide ŞENEL's master's thesis titled "The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence and Their Attitudes Towards Professional Collaboration", completed in June 2024, at Muğla Sıtkı Koçman University, under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR. (Makale Macide ŞENEL'in Haziran 2024'te Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde, Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR danışmanlığında tamamladığı "Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur.)

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin duygu yönetimi becerileri ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Muğla ilinde görev yapan, oransız küme örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiş 487 devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri “Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerinin analizinde, betimsel istatistikler, karşılaştırma istatistikleri ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin duygu yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim kademesi ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları ise çok yüksek düzeydedir ve cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin duygu yönetimi becerileri ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin duygu yönetimi becerilerinin mesleki işbirliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygu yönetimi, işbirliği, mesleki işbirliği, öğretmen, öğretmen işbirliği.

Abstract

This study examined the relationship between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration. The sample consisted of 487 public and private primary, elementary, and high school teachers working in Muğla, determined through a disproportionate cluster sampling technique. The research was designed using a correlational survey model. Data for the study were obtained using the “Rotterdam Emotional Intelligence Scale” and the “Attitude Scale for Professional Collaboration among Teachers.” Descriptive statistics, comparison statistics, and multiple regression analysis were employed for data analysis. The study results indicated that teachers possessed high levels of emotion management skills, with significant differences observed based on gender, type of school, education level, and the type of faculty from which they graduated. Teachers' attitudes towards professional collaboration were also notably high and showed significant differences based on gender, education level, and the level of school they worked in. Additionally, a linear and positive relationship was found between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration, with emotion management skills being a significant predictor of attitudes towards professional collaboration.

Keywords: Emotion management, collaboration, professional collaboration, teacher, teacher collaboration.

Introduction

For schools to perform their functions effectively, it is essential for all stakeholders in education to adopt a culture of continuous learning. One of the most important means of professional development is peer collaboration. The attitudes of teachers implementing educational programs towards collaboration can significantly impact quality within an organizational framework. Today, teacher collaboration is regarded as an aspect of professionalism. In fact, the collaborative culture among teachers was included as one of the indicators assessing the professionalism of teaching in the 2018 application of the Teaching and Learning International Survey (TALIS), conducted by the OECD with the participation of many of its member countries (OECD, 2019). Schools where professional collaboration occurs are environments in which teachers share collective responsibility for student learning, work together to enhance their teaching, view individual and collective professional development as a natural part of their work, and where mutual trust and respect permeate relationships (Bolam et al., 2005; Brown et al., 2021). These schools create an environment where teachers can coordinate with one another, take a holistic view of learning processes, and offer opportunities to benefit from each other's experience and knowledge (Hattie, 2015). It is undoubtedly important that schools and the systems in which they operate foster a culture that promotes professional collaboration, as it dramatically influences the establishment of such interactions among teachers. Furthermore, maintaining a positive attitude towards collaboration and a willingness to collaborate is vital. In this sense, the collaboration process, which encourages sharing, interaction, communication, and diversity among teachers, can significantly enhance individuals' emotional, personal, and social skills and competencies (Bar-On et al., 2000). Therefore, considering that personal and interpersonal social skills and emotional states may influence teachers' perceptions of professional collaboration, this study's main problem is investigating the relationship between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration.

When examining the literature on professional collaboration, it is observed that almost all of these studies emphasize the collective and voluntary effort of all stakeholders to achieve the shared goal of the organization (Achinstein, 2002; Ainscow et al., 2006; Cerit, 2009; Connolly & James, 2006; Fullan, 2002; Friend & Cook, 1993; Gajda & Koliba, 2007; Howland & Picciotto, 2003; Kelchtermans, 2006; Kolleck, 2019; Kubilay, 2020; Locke, 2014; Tschannen-Moran, 2001; Vangrieken et al., 2015; Watson, 2005). Furthermore, these studies suggest that although this process has the potential to be influenced by various variables and may be challenging, it can contribute to teachers' professional development, school effectiveness, and students' educational and instructional success (DuFour, 2003, 2004; Goddard et al., 2007; Goddard et al., 2010; Smith & Scott, 1990). The notion that professional collaboration can be a challenging process appears to stem from its interpersonal and communication-oriented nature, making it plausible to assert that individuals' empathetic communication and interaction skills play a crucial role in the collaboration process. In turn, personal and interpersonal communication skills are associated with emotion management skills. The literature on the professional collaboration process and emotion management is examined in the following sections.

1. Professional Collaboration

Professional collaboration is recognized as the most effective method for the professional development of teachers, which is a crucial factor in enhancing the quality of schools (Fullan, 2007). Studies on this topic indicate that professional collaboration among teachers is typically related to concepts such as interpersonal relationships, common purpose, joint decision-making, voluntariness, at least two equal parties, and direct interaction (Friend & Cook, 1993), as well as systematicity, process orientation, improvement of outcomes (DuFour, 2004), productivity, sharing, and analysis. It is also associated with functions such as review, examination, scheduling, planning, and evaluation (Howland & Picciotto, 2003), along with expression, examination, and inquiry (Tschannen-Moran, 1998). Considering all this information, professional collaboration at the school level can be defined as (a) voluntary interaction between at least two colleagues aimed at achieving a common goal, evaluating the process, or improving outcomes by participating in the decision-making process, or (b) a voluntary process of productivity and communication among teachers to perform functions such as exchanging ideas, consulting, planning, scheduling, reviewing, evaluating, inquiring, and improving in order to create effective teaching and learning environments. Various teacher collaboration structures have been noted in the literature. However, this study focuses on key formations, including teacher groups and

teacher working groups, teacher coaching, professional dialogue, collaborative inquiry, teacher networks, and professional learning communities.

Teacher groups and teacher working groups. Teacher working groups are seen as support groups and as a form of collaborative learning (Murray, 2010). These groups, which consist of three or four teachers from the same grade level, subject area, or those sharing special interests or needs, are established by school administrators and coordinated by group leaders. In an organizational context, teacher groups serve as practical tools that promote learning and development among teachers (Edmondson, 2003). Effective groups are expected to have shared goals, work in harmony, and foster solidarity (Lyubovnikova et al., 2015). Teacher groups, believed to create a complementary and holistic synergy between existing strengths and areas needing improvement, have positive effects on effective collaboration processes (Lockton, 2019). To achieve this, all group members must move away from individuality and isolation, taking steps towards team integration within a framework of social cohesion and solidarity (Vangrieken et al., 2015).

Teacher coaching. This practice can be compared to the teacher mentorship system in Türkiye. It is typically defined as a form of support in which experienced teachers provide instructional demonstrations to those in need within real classroom settings (Breidenstein et al., 2012). This process generally takes place between novice and experienced teachers.

Professional dialogue. Professional dialogue is considered a collaborative tool that provides teachers with opportunities for verbal communication, allowing them to exchange ideas and share insights about teaching and learning processes. It is anticipated that professional dialogue, which fosters a productive interaction process among participants, can activate teachers' abilities to reflect, reconsider, and evaluate their practices in light of shared beneficial information (Robertson & Timperley, 2011).

Collaborative inquiry. Defined as a process in which teacher groups collaboratively investigate issues perceived as problematic in teaching and learning, collaborative inquiry involves identifying a problem, framing it, proposing possible solutions, presenting evidence, and ultimately determining sustainable resolutions through evaluation (Langer & Colton, 2005; Weinbaum, 2004).

Teacher networks. The social network theory, originally developed to examine social and psychological interactions among individuals, has been increasingly applied to school settings with contributions from researchers over time. This approach, which examines individuals' and groups' communication and interactions within and between organizations through relational ties and structures (Borgatti et al., 2013; Borgatti & Ofem, 2010; Carolan, 2014), consists of three fundamental elements: actors, the individual characteristics of actors, and at least one relational connection between them (Carolan, 2014). Since teachers engage in interactions within dyads or larger groups as participants in collaborative school processes, they function within a social network. Therefore, it is reasonable to assert that the principles of social network theory align with the concept of teacher collaboration, professional learning communities, and how these structures operate. When teachers collaborate on instructional practices, the resulting teacher collaboration network can serve as a bridge between the school's social actors, facilitating the exchange of knowledge, skills, strategies, social support, and problem-solving approaches (Hite, 2003).

Professional learning communities. This structure is generally defined as groups of teachers who collectively take responsibility for questioning how to improve their instructional practices and exploring ways to achieve this (Hargreaves, 2019).

Teaching is a field of expertise where the empowering and developmental effects of communication, experience sharing, peer solidarity, teamwork, and collaboration are effectively utilized (Yılmaz & Çelik, 2020). However, since educational activities can be carried out independently of colleagues, it can be considered an isolated profession. The desired approach is for teaching to be conducted in a school culture and climate that encourages collaboration, as a professional field always open to learning and development. Such a culture would increase the interaction between administrators and teachers, teachers and teachers, families and schools, and teachers and students (Tschannen-Moran, 1998), bringing about desirable outcomes for all stakeholders and removing teaching from being an isolated profession (Kelchtermans, 2006).

When teachers collaborate and engage with one another, they not only break free from isolation but can also concentrate more on their students' academic and behavioral outcomes than they could

alone (Goddard et al., 2007). Additionally, they can develop their teaching methods and techniques more effectively, along with enhancing skill diversity, mastering the curriculum, fulfilling intermediary roles, improving management skills, and boosting parent communication (Pounder, 1998). Although collaboration in this form is regarded as a promising joint force to combat teacher isolation and address deficiencies in school practices, very little is known about its prevalence, effectiveness, and awareness levels in schools, the obstacles that might be faced during the process, and potential solutions (Tschannen-Moran, 1998). This lack of knowledge about these factors presents an obstacle in itself for collaborative practices.

Moreover, structural problems can hinder the development of this culture in schools. The implementation of neoliberal economic policies has begun to alter the structure and, consequently, the culture of educational organizations. The emphasis on individualism encouraged by neoliberalism, the absence of collaborative features in performance evaluation criteria, and the job insecurity felt by teachers create an environment in which teachers may view each other as competitors (Çolak, 2021; Parker, 2017). These conditions are believed to lead individualism to take precedence over collaboration, heighten competition among school staff, and indirectly diminish the effectiveness of schools (Ball, 2016). Therefore, it seems unlikely that schools, which are open systems constantly exchanging energy with all their subsystems and the larger system, can remain unaffected by these policies.

Another factor that can serve as a barrier to collaborative practices is the inadequacy of educational administrators in management, along with the policies and approaches they adopt and implement. In Türkiye, school administration is still not regarded as a professional field, and the criteria for selecting administrators do not adequately encompass the theoretical and practical competencies related to management. This results in individuals entering the profession without acquiring these necessary competencies (Kaya & Hoşgörür, 2024). The inability of school administrators to foster a school culture that supports teachers in working collaboratively can negatively impact the perspectives and willingness of all school stakeholders towards collaboration. The leadership roles assumed by school principals can also significantly influence the loyalty and collaborative attitudes of other administrators, teachers, students, parents, and staff towards the school (Erdoğan, 2014). Research indicates that in schools governed by an especially oppressive and authoritarian approach, the lack of teacher involvement in decision-making processes adversely affects their loyalty to the school and their work, leading them to approach their assigned tasks with reluctance (Sarwar et al., 2022; Zheng et al., 2020). This situation could cause even those teachers who are inclined to collaborate to show a tendency to distance themselves from working with other teachers.

In Türkiye, teachers in educational institutions currently participate in board and committee meetings in which they are either actively involved or are natural, permanent members within the framework of collaborative practices. When examining the Ministry of National Education's Directive on Educational Boards and Committees, it is noted that the Teachers' Board meets at least three times during an academic year, except in extraordinary circumstances: before the start of the school year, at the beginning of the second term, and at the end of the school year. The Class/Branch Teachers' Board also meets at least three times during the academic year. The Class/Field Committees meet at least three times in an academic year—before the school year begins, at the start of the second term, and at the end of the school year—and at least two times in high schools, in November and April (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). However, to achieve more realistic, high-quality, and qualitative results within the organizational network, it is crucial for teachers to maintain a continuous attitude towards professional collaboration, in addition to these and other board and committee activities. A positive perspective can create a constructive force to address or effectively manage any problems they encounter in educational environments. Nevertheless, despite teachers' willingness, various obstacles may arise. Moreover, the lack of sufficient time for collaboration can hinder teachers with heavy teaching schedules from creating common time (Friend & Cook, 2009; Watson, 2005). Additionally, the absence of realistic evaluations regarding the outcomes and effectiveness of collaborative efforts can create a dilemma about whether to continue or discontinue, leading the process to drift into uncertainty (Smith & Scott, 1990). Furthermore, it is necessary to assess the situation of teachers who are reluctant to collaborate. The unwillingness of some teachers may arise from insufficient knowledge about collaboration; some may fear communication issues and conflicts due to diversity, while others may be influenced by personality traits or personal preferences.

Effective communication, interaction, and the sharing of information and knowledge among teachers are crucial for the overall success of the school. More specifically, they enhance teacher performance, motivation, creativity, professional development, and foster a positive school climate and conducive learning environments. These forms of engagement can be cultivated through strong personal and interpersonal skills, as well as emotional awareness and management. The literature often links these skills and competencies to the concept of emotional intelligence (Ordu & Çobanoğlu, 2020). This research focuses on teachers' attitudes towards collaboration in relation to various personal, social, and emotional competencies. It examines their ability to develop emotional awareness both in themselves and in others, along with their personal and interpersonal communication and interaction skills, within the context of the relationship between emotion management and professional collaboration.

2. Emotion Management

In studies related to individuals' emotion management skills, the most frequently encountered concept is emotional intelligence. This concept has facilitated the discussion of two distinct areas of psychology, emotion and cognition (intelligence), under a single umbrella term (Nagar, 2016). Peter Salovey and John Mayer (1990) introduced the term emotional intelligence to the literature. They defined it as "a subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and actions" (p. 189). In their later research, they further refined this definition, describing emotional intelligence as "a set of abilities involving the perception of emotions, access to and generation of feelings to facilitate thought, understanding emotions and emotional knowledge, and reflective regulation of emotions to promote emotional and intellectual growth" (Mayer & Salovey, 1997, p. 5). The popularization of the concept occurred with Goleman's 1995 book, "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?" (Tanrıöğen & Türker, 2019). Goleman (1998) suggested that emotional intelligence is the ability to understand one's and others' emotions, motivate oneself, and manage emotions effectively within oneself and in relationships. Bar-On (2006) defined the concept as (a) "a set of non-cognitive abilities, competencies, and skills that influence one's ability to cope with environmental demands and pressures successfully," and (b) "a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills, and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands" (p.14).

Although the concretization and increased recognition of the concept occurred in the 1990s, as mentioned above, it is observed that scientists studied this structure for much of the 20th century, with its historical roots extending back to the 19th century. It can be said that the works and research of Edward Thorndike (1920), Edgar Doll (1935), David Wechsler (1943), and Howard Gardner (1983) had significant impacts on the shaping of the concept. Thorndike (1920) conducted studies on social intelligence, while Doll (1935) developed the first measurement tool for social intelligence in adolescents. Wechsler (1943), in turn, included two subscales in a cognitive intelligence test to measure social intelligence characteristics, later emphasizing non-cognitive factors and arguing that intelligence models could not be completed without adequately defining these factors. Gardner (1983) proposed the Multiple Intelligences Model, highlighting the distinction between cognitive and emotional skills. He included in his model two personal domains, namely social intelligence and intrapersonal intelligence, beyond the conventional verbal and mathematical skills (Gardner, 1983; Yeşilyaprak, 2001).

When the literature on the subject is reviewed, it is observed that emotional intelligence essentially measures an individual's emotion management skills (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Studies have shown that high levels of emotion management skills predict better psychological and physical health (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007), are associated with better social and intimate relationships (Lopes et al., 2004; Lopes et al., 2005), and play a significant role in outcomes related to academic achievement and job performance (Ashkanasy & Daus, 2005; Hogan et al., 2010; Jaeger, 2003; Joseph & Newman, 2010; Marquez et al., 2006; Newman et al., 2010; O'Boyle et al., 2011; Rooy et al., 2005; Rooy & Viswesvaran, 2004). In these studies, experts from psychology, human resources management, organizational behavior, and other various fields have examined emotion management skills, employing a range of terminology related to emotion management, including social intelligence, personal-interpersonal intelligence, emotional intelligence, emotional literacy, and emotional-social intelligence (Asrar-ul Haq et al., 2017; Nagar, 2016). In this research, emotion management skills are considered as the set of emotional competencies that an individual employs in both personal and

interpersonal communication and interaction processes, including (a) the ability to use the information gained from being aware of one's own and others' emotions to establish healthy communication, (b) the ability to regulate one's own and others' emotional states by coping with daily situations and problems, and (c) the ability to manage an effective communication process with the social environment by using efficient communication channels. Since the tool used for data collection in the study adopts a similar approach in terms of its dimensions, the term 'emotion management skills' was preferred over 'emotional intelligence' in this study.

The assumption that forms the starting point of this study —that teachers' emotion management skills may be related to their attitudes towards professional collaboration —is concerned with the role that personal and interpersonal social skills, such as communication, social relations, empathy, teamwork, and conflict resolution, play in the collaborative interaction process. Effective emotion management has the potential to impact overall teacher performance and instructional outcomes in schools where successful integration of negotiation and collaboration is desired (Asrar-ul-Haq et al., 2017; Cherniss, 2001; Cox & Cole, 2017; Luca & Tarricone, 2001; Rasiyah et al., 2019). Emotion management skills, which significantly affect teachers' job performance, manifest themselves in dimensions such as emotional self-awareness, self-confidence, achievement, developing others, and conflict resolution (Asrar-ul-Haq et al., 2017). Positive and effective interpersonal relationships are crucial factors that influence the productivity of group work. The emotional bond among group members has a profound impact on the work produced and overall success (Luca & Tarricone, 2001). Communities that deprioritize the importance of positive and professional interpersonal relationships and achieving goals are observed to have lower levels of personal and professional standards compared to groups that value and are aware of these factors (Johnson & Johnson, 1999, 2009). Considering that teachers are expected to engage in professional learning and group-focused activities as part of professional collaboration practices in schools, it is possible to emphasize the need for a positive emotional climate in achieving common goals. In this context, this research, conducted to determine the relationship between teachers' management skills and their attitudes towards professional collaboration, may contribute to the discussion in the literature on the factors that facilitate or hinder collaboration among teachers in terms of personal and interpersonal communication skills and competencies. In this study, the following questions were sought within this general framework:

- 1- What is the level of teachers' emotion management skills?
- 2- Do teachers' emotion management skills significantly differ based on gender, school type, education level, the school level at which they teach, the type of faculty from which they graduated, and professional seniority?
- 3- What is the level of teachers' attitudes towards professional collaboration?
- 4- Do teachers' attitudes towards professional collaboration significantly differ based on gender, school type, education level, the school level at which they teach, the type of faculty from which they graduated, and professional seniority?
- 5- Are teachers' emotion management skills a significant predictor of their attitudes towards professional collaboration?

Methodology

1. Research Design

This study, conducted to determine the relationship between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration, was designed within a correlational survey model. In research designed with a survey model, a sample is selected from the population in order to describe opinions or characteristics related to the subject, and the data collection process is shaped by the responses given to the questions directed to the sample (Büyüköztürk et al., 2021).

2. Population and Sampling

The population of this study comprises 14,500 teachers working in public and private primary, elementary, and high schools in Muğla during the 2023-2024 academic year (Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). An unproportional cluster sampling technique was used to determine the sample.

The sample size was calculated as 374 participants for a 95% confidence level. Anticipating potential issues with the return of the scales, it was decided to collect responses from 500 teachers. The analyses were conducted using 487 data collection tools that were returned and determined usable. The descriptive statistics related to the teachers who constitute the sample group of the study are presented in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics of the Teachers in the Sample Group

Variables	<i>n</i>	%
Gender		
<i>Female</i>	310	63.7
<i>Male</i>	177	36.3
Marital Status		
<i>Married</i>	384	78.9
<i>Single</i>	103	21.1
School Type		
<i>Public</i>	418	85.8
<i>Private</i>	69	14.2
School Level		
<i>Primary School</i>	96	19.7
<i>Elementary School</i>	182	37.4
<i>High School</i>	209	42.9
Branch		
<i>Primary School Teacher</i>	90	18.5
<i>Branch Teacher</i>	366	75.2
<i>Vocational High School Teacher</i>	31	6.4
Graduation		
<i>Faculty of Education</i>	348	71.5
<i>Faculty of Science and Literature</i>	106	21.8
<i>Other</i>	33	6.8
Level of Education		
<i>Bachelor's Degree or Below</i>	370	76.0
<i>Postgraduate</i>	117	24.0
Professional Seniority		
<i>1-10 years</i>	153	31.4
<i>11-20 years</i>	194	39.8
<i>21 years and above</i>	140	28.8

Note. N = 487.

As seen in Table 1, among the teachers who participated in the study, 63.7% were female ($n = 310$) and 36.3% were male ($n = 177$). It was observed that 85.8% of the teachers worked in public schools ($n = 418$) and 14.2% in private schools ($n = 69$); 42.9% worked at the high school level ($n = 209$), 37.4% at the elementary school level ($n = 182$), and 19.7% at the primary school level ($n = 96$). Additionally, 71.5% were graduates of faculties of education ($n = 348$), 21.8% were graduates of faculties of science and literature ($n = 106$), and 6.8% were graduates of other faculties ($n = 33$). While 76.0% had a bachelor's degree or lower levels of education ($n = 370$), 24.0% had postgraduate education ($n = 117$), 39.8% had 11 to 20 years of professional experience ($n = 194$), 31.4% had 1 to 10 years ($n = 153$), and 28.8% had 21 years or more ($n = 140$).

3. Data Collection Tools

Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)

The “Rotterdam Emotional Intelligence Scale,” developed by Pekaar et al. (2018) and adapted into Turkish by Tanrıöğen and Türker (2019), was prepared to determine teachers’ emotional intelligence levels based on their self-assessment. The Likert-type scale consists of 28 items and four dimensions: Self-Emotional Appraisal (SEA), Others’ Emotional Appraisal (OEA), Self-Emotional Regulation (SER), and Others’ Emotional Regulation (OER). The scale items are rated from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), with higher scores indicating a higher level of emotional intelligence. The variance explained by the four factors of the scale is 68.14%, and the Cronbach’s alpha internal consistency coefficients were found to be .91 for SEA, .91 for OEA, .89 for SER, .93 for OER, and .94 for the entire scale. The confirmatory factor analysis results showed a χ^2/df ratio of 2.64. The goodness-of-fit indices were GFI = 0.87, AGFI = 0.85, RMSEA = 0.05, RMR = 0.04, SRMR = 0.57, CFI = 0.94, NNFI = 0.93, IFI = 0.94. For this study, the Cronbach’s alpha coefficients were recalculated as .90 for SEA, .87 for OEA, .85 for SER, .92 for OER, and .92 for the entire scale.

Attitude Scale Towards Professional Collaboration Among Teachers (ASTPCAT)

Developed by Yılmaz and Çelik (2020), this scale was created to assess teachers’ attitudes towards professional collaboration. It includes 13 Likert-type items within a single dimension. Respondents rate the items from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), with the fourth, fifth, and sixth items being reverse-scored. A higher score on the scale reflects a positive attitude towards professional collaboration. The Cronbach’s alpha internal consistency coefficient for reliability was calculated to be .87. The goodness-of-fit indices obtained through confirmatory factor analysis were GFI = 0.95, AGFI = 0.93, RMSEA = 0.04, RMR = 0.02, CFI = 0.97, NFI = 0.91, IFI = 0.97. In this study, the Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was recalculated and found to be .89.

4. Data Analysis

Before conducting the data analysis, preliminary analyses were performed according to the recommendations of Tabachnick and Fidell (2012). These preliminary analyses included examining data accuracy, missing values, outliers, and the assumptions of the analyses. The maximum and minimum values, along with frequency distributions of demographic variables, ASTPCAT, and REIS items, were reviewed to verify data accuracy. It was noted that all variables fell within the expected value range. However, due to the limited number of teachers with doctoral ($n = 9$) and associate degree ($n = 3$) levels of education, the education level variable was regrouped into bachelor’s degree and below, and postgraduate to facilitate parametric statistical analyses. No missing values were detected in the dataset.

To examine univariate outliers, the z-score method was used (Field, 2014; George & Mallery, 2022; Hair et al., 2018; Tabachnick & Fidell, 2012). According to Tabachnick and Fidell (2012), a z-score beyond the ± 3.29 range indicates an outlier. As a result of the univariate outlier analysis, five univariate outliers were detected in the SEA subdimension, two in the OEA subdimension, two in the SER subdimension, and three in the ASTPCAT, which were subsequently removed from the dataset. Mahalanobis distance was employed to identify multivariate outliers (Tabachnick & Fidell, 2012). After examining multivariate outliers, one multivariate outlier was identified and removed from the dataset. Consequently, although data were initially collected from 500 participants, the analyses were conducted with data from 487 participants.

Descriptive statistics were used to provide information about teachers’ demographic characteristics, emotion management skills, and attitudes towards professional collaboration. To examine the differences in the mean scores of the Self-Emotional Appraisal (SEA), Others’ Emotional Appraisal (OEA), Self-Emotional Regulation (SER), Others’ Emotional Regulation (OER), Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS), and Attitude Scale Towards Professional Collaboration Among Teachers (ASTPCAT) based on teachers’ gender, school type, and education level, an independent samples t-test was employed. For analyzing the differences in mean scores of SEA, OEA, SER, OER, REIS, and ASTPCAT according to the school level at which teachers teach, the faculty from which they graduated, and their professional seniority, a one-way analysis of variance (ANOVA) was utilized.

Multiple regression analysis was conducted to determine the predictive power of SEA, OEA, SER, and OER on the total scores of ASTPCAT.

The independent samples t-test, one-way ANOVA, and multiple linear regression analysis have specific assumptions related to normality, homogeneity of variances, linearity, multicollinearity, and homoscedasticity depending on the analysis used (Field, 2014; George & Mallery, 2022; Hair et al., 2018; Tabachnick & Fidell, 2012). Considering the sample size of this study, the normality assumption was examined based on skewness and kurtosis values. Values of skewness and kurtosis within the ± 2 range indicate that the data exhibit a distribution close to normal (Field, 2014; George & Mallery, 2022; Pituch & Stevens, 2016).

The analyses showed that the skewness and kurtosis values of the subscales and total scores were within the ± 2 range, indicating that the data distribution was approximately normal. In instances where the assumption of homogeneity of variances was violated, the results of Welch's t-test or Welch's F-test were reported. When Welch's F-test results were significant, the Games-Howell post-hoc test was utilized. When the assumption of homogeneity of variances was upheld, the Tukey HSD post-hoc test was applied. Linearity and homoscedasticity assumptions were evaluated using scatterplots, and the multicollinearity assumption was assessed through VIF (Variance Inflation Factor) and tolerance values. These evaluations showed that the assumptions of linearity, multicollinearity, and homoscedasticity were satisfied. In all statistical procedures, a Type I error rate of $p < .05$ was accepted.

Findings

This section of the study presents the findings related to teachers' perspectives on emotion management and attitudes towards professional collaboration. First, the teachers' views are examined to determine whether they vary based on factors such as gender, type of school, level of education, school level worked at, type of faculty graduated from, and years of experience. Following this, the results of the multiple regression analysis conducted to ascertain whether teachers' emotion management skills significantly predict their attitudes towards professional collaboration are provided.

According to the results obtained from the data analysis, teachers' emotion management levels are high ($\bar{X} = 3.97$, $SD = 0.46$). Teachers reported demonstrating behaviors in the dimensions of SEA ($\bar{X} = 4.39$, $SD = 0.55$), OEA ($\bar{X} = 4.00$, $SD = 0.57$), SER ($\bar{X} = 3.77$, $SD = 0.68$), and OER ($\bar{X} = 3.73$, $SD = 0.71$), respectively. There is a significant difference in the total mean scores of OER ($t(485) = 3.88$, $p < .001$) and SEA ($t(485) = -2.15$, $p < .05$) based on teachers' gender. Accordingly, the total mean OEA scores of female teachers ($\bar{X} = 28.54$, $SD = 3.93$) are significantly higher than those of male teachers ($\bar{X} = 27.08$, $SD = 4.02$), while the total mean SER scores of male teachers ($\bar{X} = 27.01$, $SD = 4.50$) are significantly higher than those of female teachers ($\bar{X} = 26.04$, $SD = 4.90$). There is a significant difference in the total mean scores of SER ($t(485) = 2.96$, $p < .01$), OER ($t(485) = 3.45$, $p < .001$), and REIS ($t(83.79) = 2.37$, $p < .05$) based on the type of school teachers work. The total mean scores for SER ($\bar{X} = 27.96$, $SD = 5.60$), OER ($\bar{X} = 28.03$, $SD = 5.24$), and REIS ($\bar{X} = 115.12$, $SD = 15.00$) are significantly higher for teachers working in private schools compared to those working in public schools (SER ($\bar{X} = 26.13$, $SD = 4.59$); OER ($\bar{X} = 25.83$, $SD = 4.86$); REIS ($\bar{X} = 110.60$, $SD = 12.31$)). Significant differences were found in the total mean scores for SEA ($F(2, 484) = 3.74$, $p < .05$), OEA ($F(2, 484) = 9.09$, $p < .001$), and REIS ($F(2, 484) = 6.91$, $p < .01$) based on the school level at which the teachers teach. Accordingly, the total mean scores for SEA, OEA, and REIS of teachers working in primary schools (SEA ($\bar{X} = 31.67$, $SD = 3.59$), OEA ($\bar{X} = 29.48$, $SD = 4.31$), REIS ($\bar{X} = 115.47$, $SD = 13.33$)) are significantly higher than those of elementary school (SEA ($\bar{X} = 30.41$, $SD = 4.01$), OEA ($\bar{X} = 27.92$, $SD = 3.78$), REIS ($\bar{X} = 110.67$, $SD = 11.60$)) and high school teachers (SEA ($\bar{X} = 30.52$, $SD = 3.78$), OEA ($\bar{X} = 27.41$, $SD = 3.94$), REIS ($\bar{X} = 109.79$, $SD = 13.20$)) in these respective areas. It was determined that there was a significant difference in the total mean scores of OEA ($F(2, 484) = 4.80$, $p < .01$), SER ($F(2, 484) = 4.39$, $p < .05$), and REIS ($F(2, 484) = 3.97$, $p < .05$) according to the faculty type from which the teachers graduated. The findings showed that the OEA ($\bar{X} = 28.33$, $SD = 3.98$), SER ($\bar{X} = 26.74$, $SD = 4.59$) and REIS ($\bar{X} = 112.17$, $SD = 12.52$) total mean scores of teachers who graduated from the faculty of education were significantly higher than the OEA ($\bar{X} = 26.96$, $SD = 3.97$), SER ($\bar{X} = 25.19$, $SD = 4.96$) and REIS ($\bar{X} = 108.19$, $SD = 13.08$) total mean scores of teachers who graduated from the faculty of science and literature. No significant difference was found in the sub-dimensions or total scores according to education level and professional seniority variables.

The attitude levels of teachers towards professional collaboration are very high ($\bar{X}$ = 4.32, SD = 0.55). As a result of the t-test for independent samples, there is a significant difference in the total mean scores of teachers according to their gender in ASTPCAT ($t(485) = 3.71, p < .001$). The total mean scores of female teachers ($\bar{X}$ = 57.12, SD = 6.99) in ASTPCAT are significantly higher than those of male teachers ($\bar{X}$ = 54.64, SD = 7.30). It was determined that there was a significant difference in the total mean scores of teachers according to their level of education in ASTPCAT ($t(485) = 2.28, p < .05$). The total mean scores of teachers with bachelor's degree and below ($\bar{X}$ = 56.64, SD = 6.96) are significantly higher than those of teachers with postgraduate education ($\bar{X}$ = 54.91, SD = 7.76). It was found that there was a significant difference in the total mean scores of teachers in ASTPCAT ($F(2, 484) = 3.80, p < .05$) according to the level of school they work at. Accordingly, it was determined that the total mean scores of teachers working in primary schools ($\bar{X}$ = 57.72, SD = 7.01) are significantly higher than the total mean scores of high school teachers in ASTPCAT ($\bar{X}$ = 55.33, SD = 6.84). No significant difference was found in the total mean scores according to the variables of the school type they work at, the faculty type they graduated from, and professional seniority.

The final purpose of the study was to determine to what extent teachers' emotion management skills predict their attitudes towards professional collaboration. The findings obtained from the multiple regression analysis conducted for this purpose are presented in Table 2.

Table 2.

Analysis Results Regarding the Prediction of Attitude Level Towards Professional Collaboration

	<i>B</i>	<i>Se</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>sr</i>
Constant	31.61	2.90		10.90	.001***	
SEA	.46	.09	.25	5.32	.001***	.23
OEA	.27	.10	.15	2.81	.005**	.12
SER	.12	.07	.08	1.55	.122	.07
OER	.00	.07	.00	.00	1.00	.00
<i>R</i> = 0.37		<i>R</i> ² = .13		<i>F</i> ₍₄₋₄₈₂₎ = 18.71		<i>p</i> = 0.001

Note. *p* < .01**. *p* < .001***.

The model created to predict teachers' attitude scores towards professional collaboration was found to be statistically significant ($F(4, 482) = 18.71, p < .001, R^2 = .13$). The sub-dimensions of emotion management as a whole explain approximately 13% of the change in teachers' attitude scores towards professional collaboration. As seen in Table 1, while the emotion management sub-dimensions of SER ($\beta = .08, t(482) = 1.55, p > .05$) and OER ($\beta = .00, t(482) = .00, p > .05$) are not significant predictors of attitudes towards professional collaboration, SEA ($\beta = .25, t(482) = 5.32, p < .001$) and OEA ($\beta = .15, t(482) = 2.81, p < .01$) are positively significant predictors of attitudes towards professional collaboration. In other words, in this sample, teachers with high levels of self-emotional appraisal and others' emotional appraisal have more positive attitudes towards professional collaboration. According to the regression analysis results, the regression equation predicting teachers' attitudes towards professional collaboration is as follows:

Teachers' Attitudes Towards Professional Collaboration = (0.46 x Self-Emotional Appraisal) + (0.27 x Others' Emotional Appraisal) + (0.12 x Self-Emotional Regulation) + 31.61

Discussion and Conclusion

This study examined the relationship between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration. In line with this overarching goal, the study explored the extent of teachers' emotion management skills and whether these skills significantly differed based on gender, school type, education level, school level they teach, the type of faculty they graduated from, and their professional seniority. Additionally, the study investigated the level of teachers' attitudes towards professional collaboration and whether these attitudes significantly differed based on the same demographic variables. Finally, the study sought to answer whether teachers' emotion management skill levels significantly predict their attitudes towards professional collaboration.

The findings of the study regarding teachers' emotion management skills indicate that teachers perceive themselves to possess these skills at a high level. This outcome is consistent with the results of many studies in the literature (Balkır, 2022; Çağlayan-Yılmaz, 2023; Erdem et al., 2013; Gürşimşek et al., 2008; İnci, 2014; Kabar, 2017; Kılıç-Özmen, 2009; Torun, 2011; Usta, 2015). It is possible that this situation could enhance the quality of communication, interaction, and, consequently, collaboration in both personal and professional lives, thereby increasing teachers' life and job satisfaction. Among the teachers' emotion management skills, the level of self-assessment of their own emotions is very high, while their abilities to assess others' emotions, regulate their own emotions, and others' emotions are at a high level. It is expected that individuals' awareness of their own emotions would be higher than that of others. The differences in levels between appraisal and regulation may stem from the relative difficulty between being aware of emotions and being motivated to manipulate them—similar to the relationship between attitude and behavior (Bechler et al., 2021). Teachers possessing very high levels of emotion management skills could facilitate complex and comprehensive processes, such as professional collaboration, which require successful personal and interpersonal social skills management.

Teachers' emotion management skills did not show significant differences based on gender in the sub-dimensions of self-emotional appraisal and others' emotional regulation, as well as in the overall scores. Similar findings were reported in studies by Erdem et al. (2013), Erdem and İpek (2021), Kabar (2017), and Şat, Amil, and Özdevecioğlu (2015). However, significant differences were found in others' emotional appraisal and self-emotional regulation sub-dimensions. Barrett et al. (2000) found that women outperformed men in emotional awareness, which could explain the superiority of women in evaluating others' emotions in this study. Despite this, Ciarrochi et al. (2005) found no significant gender differences in emotional awareness, and Fischer et al. (2018) reported no significant differences in emotional sensitivity between men and women. Therefore, more detailed studies are needed to explore this topic further.

The findings related to emotion management skills and the type of school reveal that teachers working in private schools scored higher in self-emotional regulation, others' emotional regulation, and overall compared to those in public schools. It can be suggested that teachers in private schools work in environments where fear of job loss, loss of benefits, and financial concerns contribute to anxiety and stress. A recent study by Ergen and Çokkeser (2022) also indicated that teachers in private schools face issues such as job insecurity, excessive workload, low salaries, and parental pressure. Similarly, Yolbakan (2019) found that private school teachers experience moderate stress levels. Another important aspect is that emotion management skills are learnable (Cherniss et al., 1998; Goleman, 1998). This research suggests that private school teachers may have developed their skills in regulating and controlling emotions to cope with the motivation driven by the fear of losing their jobs. Further studies involving in-depth interviews with private school teachers could facilitate the establishment of more rational cause-and-effect relationships regarding this issue.

The emotion management skills of teachers did not show significant differences in any sub-dimensions or overall when analyzed according to the variable of educational level. Similarly, studies by Babaoğlu (2010), Çağlayan-Yılmaz (2023), Kabar (2017), and Turan (2015) also found similar results among teachers with bachelor's degrees and postgraduate education. However, when analyzed according to the variable of school level they teach, it was found that teachers working at the primary school level possess higher emotion management skills in the sub-dimensions of self-emotional appraisal and others' emotional appraisal, as well as overall, compared to teachers working at the elementary school and high school levels. This finding is consistent with studies by Babaoğlu (2010) with school administrators and Tekin (2021) with teachers regarding the school-level variable. Research indicates that primary school students need to feel recognized and valued due to their age group characteristics, experience consistency and continuity in relationships, and seek more emotional and social support than other age groups (Darling-Hammond et al., 2019). Teachers may have developed greater awareness of both their own emotions and those of their students in interactions with these more vulnerable students, leading to more effective responses to their needs.

The study's findings regarding the type of faculty from which teachers graduated indicate that teachers who graduated from faculties of education possess higher emotion management skills in the dimensions of others' emotional appraisal and self-emotional regulation, as well as overall, compared to teachers who graduated from faculties of science and literature. The literature does not reveal any

studies that specifically examine the positive impact of the faculty-type variable on emotion management levels. The comprehensive nature of their training explains the greater competence of education faculty graduates in regulating their own emotions, being aware of others' emotions, and managing emotions in general. Over four years, they receive specialized education in teaching methodologies, including theoretical and practical components such as classroom instruction and internships. This extended training period contributes to the acquisition of social skills required by the teaching profession and mentally prepares them to become teachers, potentially leading to a readiness in terms of emotion management. The study also found no significant differences in emotion management skills across sub-dimensions or overall when analyzed according to the variable of professional seniority. Similarly, Akgül (2011), Babaoğlu (2010), Balkır (2022), Erdem et al. (2013), Kabar (2017), and Turan (2015) also found no impact of professional seniority on emotion management skills.

The study's findings regarding professional collaboration indicate that teachers display a strongly positive attitude towards collaboration. This aligns with the research conducted by Gün (2021), Özdoğru (2021), Selimoğlu and Saylık (2022), Toptaş (2023), and Yılmaz (2022). Teachers' strong attitudes towards professional collaboration are likely to foster an organizational structure and culture that promotes the implementation of collaborative practices. Moreover, it is well-known that effective collaboration enhances the school's climate, teachers' professional development, job satisfaction, motivation, performance, sense of belonging, and problem-solving skills (Yılmaz, 2022). However, while the results of this study indicate that teachers have a positive attitude towards professional collaboration, the measurement tool used does not permit determining the extent to which this attitude translates into behavior and practice. Therefore, it is recommended that measurement tools be developed to evaluate teachers' collaborative behaviors and practices and that qualitative research be designed to gain deeper insights into this subject.

When examining teachers' attitudes towards professional collaboration based on gender, it is evident that female teachers maintain a more positive attitude towards collaboration than their male counterparts. Similar findings were reported in studies by Çınkır and Çetin (2010) and Gümüş et al. (2013). The difference in favor of women indicates that female teachers may be more inclined to collaborate. However, considering that existing research on the gender variable yields inconsistent results, there appears to be a need for further experimental studies in this area (Balliet et al., 2011; Eckel et al., 2008).

Examining teachers' attitudes towards professional collaboration based on the type of school they work in revealed no significant difference between the attitudes of teachers in public schools and those in private schools. However, significant differences were observed in professional collaboration attitudes based on the teachers' educational levels. Teachers with bachelor's degrees or below exhibited higher levels of professional collaboration attitudes compared to those with postgraduate degrees. The lack of career advancement opportunities, such as promotions, for teachers who pursue postgraduate education may lead to a loss of motivation. This, in turn, could result in a reluctance to work collaboratively with others to produce higher-quality work and continue their professional development. Conversely, studies conducted by Çevik and Köse (2017), Gün (2021), Sezgin (2022), and Toptaş (2023) with teachers and school administrators found that the educational level variable did not significantly affect attitudes towards professional collaboration.

The study's findings regarding the school-level variable indicate that teachers at the primary school level exhibit a stronger professional collaboration attitude than those at the high school level. These results align with the observation that primary school teachers possess superior emotional regulation skills compared to other groups. It is suggested that this situation may also be related to the age-related needs of primary school students. Furthermore, the results concerning the faculty variable from which teachers graduated and their professional seniority showed no significant differences in teachers' attitudes towards collaboration. Similar findings have been reported in the literature (Moolenaar et al., 2014; Toptaş, 2023).

The study conducted multiple regression analyses to determine whether teachers' emotion management skills predict their attitudes towards professional collaboration. The results indicate that teachers' emotion management skills are a significant predictor of their attitudes towards professional collaboration. Specifically, teachers' emotion management skills account for 13% of the variance in

their attitudes towards professional collaboration. The results suggest a linear and positive relationship between teachers' levels of emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration. This finding indicates that teachers who are aware of their own emotions and can control them, as well as those who can understand and manage the emotions of others, are more willing to collaborate with others to develop and achieve the school's goals. Based on this, interventions aimed at promoting collaborative practices in schools and fostering this culture should also include training that equips teachers with effective emotion management skills.

Enhancing the quality of interpersonal relationships among teachers is believed to create the necessary infrastructure for collaboration (Ashkanasy & Daus, 2002; Hadar & Brody, 2010). Positive relationships among group members, along with trust and emotional stability, can profoundly impact work output and overall success (Luca & Tarricone, 2001). Research indicates that the collaborative process has the potential to influence overall job performance, teacher performance, and performance outcomes (Asrar-ul-Haq et al., 2017; Cherniss, 2001; Cox & Cole, 2017; Luca & Tarricone, 2001; Rasiah et al., 2019). It is affected by various dimensions of emotion management, including emotional self-awareness, self-confidence, achievement, development of others, and conflict resolution (Asrar-ul-Haq et al., 2017). Additionally, as social interaction, communication, and sharing among teachers increase, there is a corresponding growth in their professional development, which can potentially influence their attitudes and competencies in professional collaboration (Lave, 1991; Schön, 2017). At this point, it is essential to emphasize the importance of analyzing and understanding teachers' social and professional relationships, as well as socio-cultural norms and values, to comprehend the nature of professional collaboration among teachers (Rahman, 2020). Members who can manage their emotions wisely play a significant role in the group's interaction and effectiveness, facilitating the collaborative process. For instance, teachers with high empathetic skills who view conflict situations as opportunities for interaction among group members are more likely to seek the advice and support they need from their colleagues during a crisis. Consequently, they tend to perform better in group work (Achinstein, 2002; Singh, 2006). Therefore, in collaborative groups formed by teachers, it is necessary to establish emotion-focused norms to develop collective belief, conduct an in-depth examination of how the group is affected by emotions, and understand the personal and interpersonal impacts of effective emotion management on the group (Druskat & Wolff, 2001). Considering that teachers are expected to engage in professional learning and group-oriented activities within the framework of professional collaboration, it is possible to underline the need for a positive emotional climate in achieving common goals.

In this study, which aimed to determine the relationship between teachers' emotion management skills and their attitudes towards professional collaboration, data were collected based on the teachers' perceptions. Moreover, the professional collaboration attitude scale does not provide insights into how attitudes are translated into behavior. Future research could develop assessment tools that evaluate the collaboration culture in schools and the emotion management skills of teachers and school administrators from the perspective of colleagues who interact with them, thus enabling an assessment based on observable behaviors. Additionally, further studies could be conducted to identify organizational structure factors that hinder teachers from collaborating effectively.

References

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Publication No. 296622) [Master's thesis, Maltepe University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1) 76-86.
- Asrar-ul Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Balkır, M. (2022). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Publication No. 718715) [Master's thesis, Pamukkale University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046- 1059.
- Balliet, D., Li, N. P., Macfarlan, S. J., & Van Vugt, M. (2011). Sex differences in cooperation: A meta-analytic review of social dilemmas. *Psychological Bulletin*, 137(6), 881-909.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Bechler, C. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2021). The attitude-behavior relationship revisited. *Psychological Science*, 32(8), 1285-1297.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES, GTCe, NCSL.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. Sage.
- Borgatti, S. P., & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory* (pp. 17-30). Harvard Education.
- Breidenstein, A., Fahey, K., Glickman, C., & Hensley, F. (2012). *Leading for powerful learning: A guide for instructional leaders*. Teachers College.
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know?. *International Journal of Educational Research*, 105, 101695.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30th ed.). Pegem Akademi.
- Carolan, B. V. (2014). *Social network analysis and education: Theory, methods, & applications*. Sage.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 3-12). Jossey-Bass.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19(1), 133-141.
- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69-87.
- Cox, J. D., & Cole, M. L. (2017). *Emotional intelligence and collaboration: Implications for teams*. *Academy of Management Proceedings*, 1, 13299.
- Çağlayan-Yılmaz, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Publication No. 792821) [Master's thesis, Anadolu University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çınkır, Ş., & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 353-371.
- Çolak, İ. (2021). *Eğitim emeğinin prekarizasyonu: Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının incelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Institute of Educational Sciences, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Doll, E. A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5(2), 180-188.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Group emotional intelligence and its influence on group effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 132-155). Jossey-Bass.
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?. *Educational Leadership*, 61, 6-11.
- Eckel, C., de Oliveira, A., & Grossman, P. (2008). Gender and negotiation in the small: Are women (perceived to be) more cooperative than men?. *Negotiation Journal*, 24(4), 429-445.

- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419-1452.
- Erdem, M., İlğan, A., & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Erdem, M., & İpek, Z. H. (2021). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 321-368.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa.
- Ergen, H., & Çokkeser, F. (2022). Private schools in Turkey: Problems encountered by teachers. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 111-136.
- Field, A. P. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *Plos One*, 13(1), 1-19.
- Friend, M., & Cook, L. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. S. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 421-444). ERIC.
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Prentice Hall.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College.
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larson, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010, May). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury.
- Gümüş, S., Bulut, O., & Bellibaş, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 1-29.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Publication No. 665898) [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-11.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 6(3), 227-241.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. UK: Pearson.
- Hite, J. M. (2003). Patterns of multidimensionality among embedded network ties: A typology of relational embeddedness in emerging entrepreneurial firms. *Strategic Organization*, 1(1), 9-49.
- Hogan, M. J., Parker, J. D. A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). Into the province of shared endeavor: The benefits and challenges of teacher collaboration. *Independent School*, 62(3), 12-18.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Publication No. 375614) [Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44, 615-639.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Publication No. 461398) [Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, T., & Hoşgörür, T. (2024). Okul yöneticiliği istihdam süreçlerinin hukuksal metinler ve okul müdürlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-170.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kılıç-Özmen, Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki* (Publication No. 231782) [Doctoral dissertation, Marmara University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kolleck, N. (2019). Motivational aspects of teacher collaboration. *Frontiers in Education*, 4, 1-20.

- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz yeterlik algıları üzerine etkisi* [Master's thesis, Maltepe University].
- Langer, G., & Colton, A. (2005). Looking at student work. *Educational Leadership*, 62(5), 22-27.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association.
- Locke, L. S. (2014). *The impact of emotional intelligence on teachers' perceptions of collaborative work* (Publication No. 3665622) [Doctoral dissertation, Concordia University].
- Lockton, M. (2019). Chasing joint work: Administrators' efforts to structure teacher collaboration. *School Leadership & Management*, 39(5), 496–518.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Luca, J., & Tarricone, P. (2001). *Does emotional intelligence affect successful teamwork?*
- Lyubovnikova, J., West, M. A., Dawson, J. F., & Carter, M. R. (2015). 24-Karat or fool's gold? Consequences of real team and co-acting group membership in healthcare organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 929-950.
- Marquez, P. G. O., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive metaanalysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurulları ve zümreleri yönergesi. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 87(2794), 77-131.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K., & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*, 15, 99-123.
- Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2023, September 1). *Sayılarla Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü*. <https://mugla.meb.gov.tr/>
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11.
- Nagar, M. (2016). *Impact of emotional intelligence on managerial performance: A case study of commercial banks in Rajasthan* [Doctoral dissertation, University of Kota].

- Newman, D. A., Joseph, D. L., & MacCann, C. (2010). Emotional intelligence and job performance: The importance of emotion regulation and emotional labor context. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 159-164.
- O'Boyle, E. H., Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Ordu, A., & Çobanoğlu, F. (2020). Duygusal liderlik. In K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: kuram araştırma – uygulama içinde* (pp. 189-203). Pegem Akademi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). "Executive summary", in *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki işbirliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Parker, L. (2017). Creating a crisis: Selling neoliberal policy through the rebranding of education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 183, 44-60.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Linden, D. van der, & Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 160.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.
- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 65-88). State University of New York.
- Rahman, M. S. (2020). *Unexplored areas of teacher collaboration: Evidence from a Bangladeshi rural primary school* [Doctoral dissertation, The Open University].
- Rasiah, R., Turner, J. J., & Ho, Y. F. (2019). The impact of emotional intelligence on work performance: Perceptions and reflections from academics in Malaysian higher education. *Contemporary Economics*, 13(3), 269-282.
- Robertson, J., & Timperley, H. (2011). *Leadership and learning*. Sage
- Rooy, D. L. van, & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Rooy, D. L. van, Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of constructs validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarwar, U., Tariq, R., & Yong, Q. Z. (2022). Principals' leadership styles and its impact on teachers' performance at college level. *Frontiers in Psychology*, 13, 919693.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action?*. Routledge.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Selimoğlu, B., & Saylık, A. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 86-96.
- Sezgin, H. (2022). Review perception and expectations of secondary school teachers as teacher's leader. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(6), 129-145.
- Singh, D. (2006). *Emotional intelligence at work* (3rd ed.). Response Books.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED316918>
- Şat, A., Amil, O., & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 1-20.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tanrıöğen, A., & Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.
- Tekin, E. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Publication No. 680936) [Master's thesis, İstanbul Kültür University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Toptaş, B. (2023). *Okul yönetiminde veriye dayalı karar verme ve mesleki işbirliğinin akademik başarı ile ilişkisi* (Publication No. 822332) [Doctoral dissertation, Ankara University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Publication No. 300335) [Master's thesis, Çukurova University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Publication No. 391323) [Master's thesis, İstanbul Gelişim University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki* (Publication No. 385896) [Master's thesis, Yeditepe University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: Distributing leadership through the use of professional learning teams* (Publication No. 70629269) [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia].
- Wechsler, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38(1), 100-104.
- Weinbaum, A. (2004). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement*. Teachers College.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, K. (2022). Teachers' professional collaboration: Current status, barriers and suggestions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 1005-1043.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
- Yolbakan, E. (2019). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile mesleki performansları arasındaki ilişki (Aydın ili Efeler ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zheng, X., Shi, X., & Liu, Y. (2020). Leading teachers' emotions like parents: Relationships between paternalistic leadership, emotional labor and teacher commitment in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 519.

Authors' Contribution Statement (Yazarların Makaleye Katkı Oranları)

The article is based on the data from Macide ŞENEL's master's thesis. The first author contributed %60 and the second author %40 to the article. (Makale, Macide ŞENEL'in yüksek lisans tez çalışmasının verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Birinci yazar makaleye %60, ikinci yazar ise %40 oranında katkı sağlamıştır.)

Conflict of Interest Statement (Çıkar Beyanı)

There is no conflict of interest between the authors. (Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.)

Ethics Committee Approval (Etik Kurul İzni)

The implementation of the data collection tools used in this study was approved by the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research of Muğla Sıtkı Koçman University with the decision dated 12 July 2023 and numbered 73. (Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin uygulanması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 12.7.2023 tarih ve 73 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.)

Geçmişten Günümüze Turist Rehberliği: Bibliyometrik Bir Analiz***Tourist Guiding From Past to Present: A Bibliometric Analysis***

Dr. Öğr. Üyesi Dilara BAHTİYAR SARI

Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik MYO, Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü,
Gaziantep, Türkiye

Gaziantep University, Vocational School of Tourism and Hospitality, Department of Hotel, Restaurant
and Catering Services, Gaziantep, Türkiye

ORCID: 0000-0002-0645-0585 | E-mail: dilarabahtiyar0790@gmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Bahtiyar Sarı, D. (2025). Geçmişten günümüze turist rehberliği: bibliyometrik bir analiz. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 57-71. DOI: 10.53586/susbid.1698858

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 13/05/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 20/06/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 57-71

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Dilara BAHTİYAR SARI). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. / This study did not require ethics committee approval, as the data were derived from literature review and publicly available published sources.

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1975-2025 yıllarını kapsayan yarım asırlık dönemde Web of Science (WoS) indeksli dergilerde yayımlanmış turist rehberliği araştırmalarının bibliyometrik analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda 3 Mart 2025 tarihinde Web of Science veri tabanından bilimsel dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri kullanılarak erişim sağlanan 2574 adet makale nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. “Turist rehberliği” konu alanı ve anahtar kelime olarak taratılarak ulaşılan veriler, VOSviewer programı ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre; turist rehberliği ile ilgili turizm alanındaki çalışmaların son yıllarda arttığı, araştırmacılar tarafından konunun sıklıkla kaleme alındığı, yüksek etkiye sahip dergilerde yayımlandığı tespit edilmiştir. En fazla katkı sağlayan araştırmacılar; Carvache-Franco M., Carvache-Franco W., Carvache-Franco O., Pearce PL., Zhang Y.’dir. Ayrıca turist rehberliği alanına destek sağlayan 120 ülke arasında; en fazla katkı sağlayanlar listesinde; Çin 354 çalışma ile birinciliği, ABD 347 çalışma ile ikinciliği, İspanya 321 çalışma ile üçüncülüğü almıştır. Finansman bakımından en çok katkı sağlayan kuruluşlardan Çin Ulusal Doğa Bilimleri Vakfı büyük bir farklı ön sırada gelmektedir (104). Çalışma, turist rehberliği ile ilgili uluslararası turizm çalışmalarını ağ analizi ile kapsamlı bir şekilde inceleyen ve görsel olarak haritalandıran ilk girişimlerden biridir. Çalışmanın sonunda teorik ve pratik olarak öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Turist rehberliği, bibliyometrik analiz, Web of Science, VOSviewer.

Abstract

The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of tourist guiding studies published in Web of Science (WoS) indexed journals in the half-century period covering the years 1975-2025. For this purpose, 2574 articles accessed from the Web of Science database on March 3, 2025 using scientific inclusion and exclusion criteria were used in the document review technique included in qualitative research methods. The data obtained by scanning the subject area and keywords of “tourist guiding” were analyzed with the VOSviewer program. According to the findings; it has been determined that the number of studies on tourist guiding in the field of tourism has increased in recent years, the subject is frequently written by researchers, and is published in high-impact journals. The researchers who contributed the most are; Carvache-Franco M., Carvache-Franco W., Carvache-Franco O., Pearce PL., Zhang Y. In addition, among the 120 countries that provide support to the field of tourist guiding; China ranked first with 354 studies, the USA ranked second with 347 studies, and Spain ranked third with 321 studies. Among the organizations that contributed the most in terms of funding, the National Natural Science Foundation of China ranks first by a large margin (104). The study is one of the first attempts to comprehensively examine and visually map international tourism studies related to tourist guiding with network analysis. At the end of the study, theoretical and practical suggestions are presented.

Keywords: Tourist guiding, bibliometric analysis, Web of Science, VOSviewer

Introduction

According to the literature, it is possible to say that there are many statuses attributed to the tourist guide profession. According to Holloway (1981), these roles include courier, companion, missionary, ambassador, leader, guardian angel, and disciplinarian-supervisor; according to Pond (1993), they are tour manager, tour companion, tour leader, tour guide, and city guide. Hacıoğlu (1989) describes the tourist guide as the first person responsible for the tour, Usta (1992) describes the person who acts as an aide during the journey, Çimrin (1995) describes the person who provides connections, and İçöz (1996) describes the person who solves any problem. On the other hand, Dahles (2002) describes the tourist guide as a hospitable ambassador, and Poria et al. (2006) describe the tourist guide as a fountain of knowledge.

Tourist guiding, although recognized late in our country and previously performed by minorities, is a profession that plays a crucial role in our country's tourism scene and is one of its leading actors. Professional tourist guides, who have adopted every corner of the country as their hometown, are in the position of peace and culture ambassadors who welcome tourists with their professional qualifications, ensure that they have a pleasant time, act as aides throughout the program. They also take on the role of mentor, guide, leader and mediator. Halicarnassus Fisherman, who took on such a role and tried to ensure its continuation, provided tourist guide services to foreign politicians, writers and scientists who came to the country during the period, contributed to the Blue Anatolianism philosophy of introducing Anatolia and to the tourist guide profession, in addition to his literary personality, he also worked as an instructor in tourist guide trainings and wrote books on tourist guiding. Prof. Dr. Şadan Gökovalı, known as his adopted son, described the Fisherman of Halicarnassus as the Herodotus of the last century and clearly emphasized the importance of professional tourist guides with the words, '... He who goes without a guide sees the world in a blur; he who goes ahead of him loses his way...' (Güzel et al., 2017, p. 11-12).

Bibliometrics is a widely used statistical approach to organize research fields (Van Eck and Waltman, 2010). Using bibliometric analysis, the current status of the field, its scope, recent developments, and future research directions can be investigated (Tunger and Eulerich, 2018). This study aims to present the connections between structural elements such as article, author, journal, word by examining tourist guide articles published from past to present, covering a half-century period from 1975 to March 3, 2025. It serves as a guide for both readers and policy developers.

1. Literature Review

1.1. Tourist Guiding from a Conceptual Framework

From a conceptual perspective, it is seen that the professional tourist guide profession is used synonymously with many terms in the literature (tourist guide, tourist interpreter guide, interpreter, interpreter guide, tour leader, tour manager). The reason for this is that there are differences in the translation of words with the same meaning in foreign languages into Turkish, where different meanings are attributed to each in Turkish. Hacıoğlu (1989) describes the tourist guide as the first person responsible for the tour, Usta (1992) describes the person who acts as an aide during the journey, Çimrin (1995) describes the person who provides connections, İçöz (1996) describes the tourist guide as a person who solves any problem. On the other hand, Dahles (2002) describes the tourist guide as a hospitable ambassador, and Poria et al. (2006) describe the tourist guide as a fountain of knowledge. When both tables are examined in general, it is revealed that the terms leadership, leading, guiding, mediator, and interpreter are repeated more in the definitions related to tour guides. As a matter of fact, these expressions are some keywords that remind us of the tourist guide profession. When tourist guides are examined within the framework of these keywords, the tour that the guide organizes is actually a group; the members of this group consist of tourists participating in the tour, the group dynamism occurs during the tour, it also shows the characteristics of a formal group in some ways, and it can also be defined as a temporary organization formed by people to achieve a goal at a certain time, like a placeless organization.

Cohen (1985) mentioned that there are two starting points in modern tourist guiding and stated that these starting points are wayfinding/showing and mentoring. According to him, there are four main components in the leadership and mediation role of tourist guiding and these are; instrumental,

social, interactional and communication factors respectively. In addition, Cohen (1985) stated that the guide role is different and stated that the function of the guide is to produce touristic places in the marginal areas of the ecological tourism system and in this context, they are geographical guides who lead tourists in places they have not previously discovered and experienced. Tourist guides in this group provide services in hard-to-reach areas such as valleys and mountains in natural areas rather than city centers.

1.2. Working Areas and Types of Tourist Guides

First of all, professional tourist guides are examined in two groups according to their working conditions.

- Active tourist guide means tourist guides who have a work card and have the right and authority to provide tourist guide services in practice,

- Inactive tourist guides are those who hold a license but do not possess a work card (Türsab, 2025). Inactive tourist guides pay one-fifth of the fee charged to active tourist guides. They are not eligible to vote in elections for professional organizations and cannot serve in these bodies. Individuals who remain inactive for eight consecutive years must take an exam conducted by the Ministry of Culture and Tourism and pass it to regain active status as tourist guides. The varying areas of expertise for professional tourist guides have resulted in the classification of different types of guides. Ahipaşaoğlu (2006) categorized professional tourist guides into three classes: general culture guides, conference guides, and expert guides. Tetik (2012), in his doctoral thesis on tourist guiding and ecotourism, classified the types of professional tourist guides according to foreign literature as follows: destination (local) guides, city guides, expert guides, step-on guides, and ship guides.

Çolakoglu (2010) divided tourist guides into three groups as cultural guides, expert guides and point guides. Tekin et al. (2017) classified them into two groups as guides and mobile guides according to their areas of expertise.

1.3. Tools and Equipment Used by Tourist Guides in Their Profession

The tools and equipment used by professional tour guides in their professional activities vary. When the technological applications preferred by professional tour guides are examined, it is seen that two different distinctions are made in the relevant literature. Degirmencioglu and Ahipasaoglu (2003) examined tour guides from two different perspectives: tour guides in their fields and static guides.

Microphone systems (headset), smartphone applications, and mobile guides are examples of technological tools used by tourist guides based on their areas of expertise. In museums, which can function as both open and closed spaces, applications such as 26 interactive examination systems, layered hologram applications, e-catalogs, virtual assistants, virtual objects, kiosks, augmented reality, and video mapping support tourist guide narration. In their joint study on smart tourist guides, Yüzbasioğlu et al. (2018) aimed to implement a smart tourist guide application by utilizing technologies like global positioning systems (GPS) and near field communication (NFC) for the Antalya destination and demonstrated how the system can operate. In museums, which can function as both open and closed spaces, applications such as 26 interactive examination systems, layered hologram applications, e-catalogs, virtual assistants, virtual objects, kiosks, augmented reality, and video mapping support tourist guide narration. In their joint study on smart tourist guides, Yüzbasioğlu et al. (2018) aimed to implement a smart tourist guide application by utilizing technologies like global positioning systems (GPS) and near field communication (NFC) for the Antalya destination and demonstrated how the system can operate.

1.4. Professional Problems in Tourist Guiding

There are many problems in the professional tourist guiding profession, which plays a key role in the promotion of the country. On the other hand, students who graduate from the tourist/tourism guiding departments of universities cannot directly obtain a guiding certificate. Because only two percent of graduates can pass the foreign language threshold score required to be considered

successful (Batman et al., 2001). The main problems regarding the professional problems of professional tourist guides in the literature are as follows;

a) Status of Guiding Courses: It has been revealed that the guiding courses organized by the Ministry are not sufficient in terms of both duration and course curriculum. It is observed that guides do not participate sufficiently in educational activities (courses, seminars) where participation is provided optionally and do not follow professional publications.

b) Problems with Travel Agencies: The problems that guides encounter with agencies can be summarized as follows; working below the base wage, not paying the money on time or in full, the profession not being taken seriously by the agencies decreases the motivation of the guide. Forcing the guides to make sales or to act as brokers due to low wages disturbs the guides and causes them to lose their self-esteem. In a study conducted by Yazıcıoğlu et al. (2008), it was emphasized that the insurance premiums of the guides were not paid at all, were paid incompletely or were not paid on time and there was no guarantee of continuous work. In a study conducted by Zengin et al. (2004) on the relations of travel agencies with tourist guides, it was determined that the problems experienced between the agency and the guide were mostly due to the amount of the wage.

c) Problems with Tourist Groups: The biggest problem is that the tour program is not fully implemented. Another problem is that shopkeepers or vendors disturb tourists.

d) Problems Encountered in Accommodation Facilities: The lack of quality and quantity of hotel staff, the lack or absence of the promised qualities in the visual materials that present the hotel's concept, the lack of attention and respect shown to guides, and the opposite behavior can be given as examples of problems encountered in hotels.

e) Problems Arising from the Characteristics of the Profession: Each profession has its own advantages and disadvantages. Tangüler (2002, p. 41) stated that guiding requires long, irregular and variable working hours during the day. Guiding is a profession based on physical strength, especially on days when demand is high, and this causes it to be a tiring and exhausting profession (Güzel, 2007, p. 36; Ahıpaşaoğlu, 2006, p. 145; Tangüler, 2002, p. 41; Genç, 1992, p. 216). In addition, working for hours in the hot weather under the sun in archaeological sites causes them to encounter many health problems ranging from blood pressure problems to heart attacks or brain hemorrhages (Güzel and Köroğlu, 2015). The most important disadvantages of the tourism guiding profession; The limitations of private life due to the long-term travel required by the profession and the negative impact it has on family relationships, the lack of permanent job guarantee, the lack of social rights, the fact that it is tiring, and the risk of accidents due to travel are high (Batman, 2003).

1.5. Tourist Guide Ethics Principles

It is undoubtedly the professional tour guides, who spend significant time interacting with tourists, that set out on a journey to help visitors experience different cultures. The literature review reveals that the global ethical principles of the professional tour guide profession are established by institutions and organizations. The guiding principles determined by the World Federation of Tourist Guide Associations (WFTGA) and the European Tourist Guides Federation (FEG) are as follows: a) Tour guides should care for tourists, show interest, and provide professional service; they must remain free from bias and impartial while doing so. b) The narratives and presentations of tour guides should reflect the truth. c) Tour guides should treat their colleagues in the tourism sector fairly and reasonably. d) Tour guides must respect nature, wildlife, living and non-living entities, local people, local culture, and values to protect the tourism reputation of their country and should make efforts to ensure that respect is maintained. e) A tourist guide serves as a representative-ambassador of his country and should introduce destinations to tourists in a manner that contributes positively to his country.

According to Tourist Guide Profession Regulation in our country, the principles of the tourist guide profession are as follows;

- Must have awareness of culture, history and tourism,
- Must know the legal rules and provide service standards,

- Must be fair, honest, impartial, respectful, polite,
- Must be reliable and responsible,
- Must protect tangible values (environment, natural, historical and cultural assets),
- Must not make statements other than the truth and outside of their duties and authority,
- Must avoid attitudes and behaviors that will damage the profession,
- Must not share political, political, economic views as general opinions,
- Those who have been subject to a penalty such as dismissal from the profession, etc. must submit their work card within the specified period (Öter, 2017, p. 110-117).

2. Method

Bibliometrics is a technique that examines the titles, keywords, authors, and citations of scientific publications. With this technique, prominent topics in the field and areas that can be focused on for future research can be identified. Tang is an analysis technique based on the examination and visualization of scientific studies (Gupta, 2021). Bibliometric studies are those conducted by considering the data from books, articles, research, theses, and similar studies prepared in a specific branch of science (Kozak, 2001). The studies analyzed in bibliometric reviews are accessed from indexes and databases such as Web of Science, Scopus, Dimensions, Google Scholar, Lens, and PubMed (Moral Munoz et al., 2020). It is important that the database from which the data used in such bibliometric analyses is obtained includes literature that adequately represents the subject. At this point, one of the crucial data sources in the context of the relevant literature is the Web of Science database (Aghaei Chadegani et al., 2013). VOSviewer is a freely available tool for analyzing and visualizing bibliometric data from the Web of Science database (Van Eck and Waltman, 2010).

Table 1.

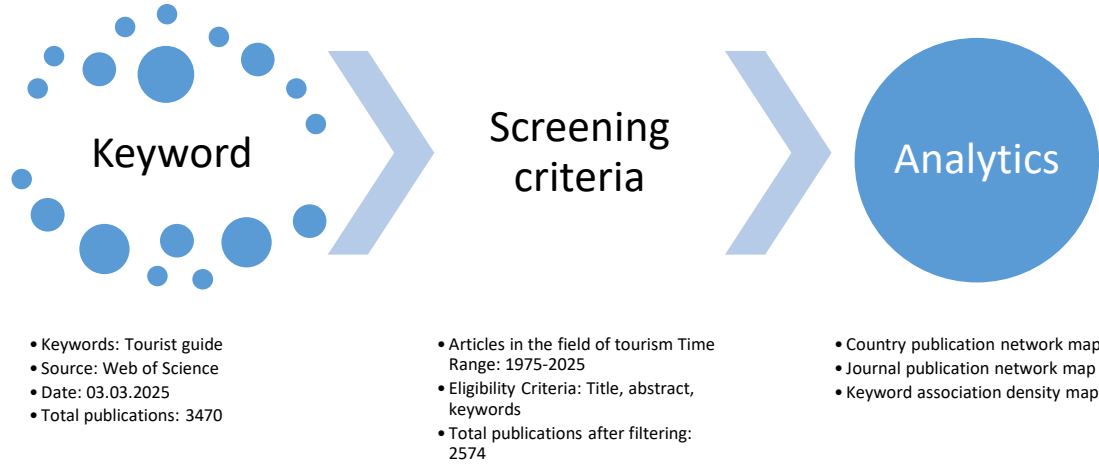
VOSviewer Program Analysis Types and Units

Analysis Type	Analysis Unit
Co-Authorship	Authors, Institutions, Countries
Common Citation	Cited References, Sources, Authors
Bibliographic Matching	Document, Source, Author, Institution, Country
Concept Unity	Keywords, Abstract
Citation Network	Document, Source, Author, Institution, Country

Source: Ogun, 2023

This study accessed data from the Web of Science database. Web of Science is one of the world-renowned databases that allow researchers to access documents from various disciplines (Çuhadar et al., 2021). The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of tourist guiding research published in journals indexed by Web of Science (WoS) over the fifty-year period from 1975 to March 3, 2025. Bibliometric analysis was performed using science mapping on 2574 research articles obtained from the Web of Science (WoS) database, focusing on the subject area and keyword "tourist guiding." The flow diagram of the study is presented in Figure 1, referencing the study by Singhania et al. (2022) regarding the analytical processes employed in this research.

Figure 1.
Flowchart of the Study



Research Problems

This technique reveals influential authors, publications, journals and countries, as well as the status of collaboration, related research trends and future research scope. This study seeks answers to the research questions listed below:

- How is the distribution of the literature on tourist guiding over time through publications and citations?
- Which articles, countries, authors, institutions and journals have had the greatest impact on tourist guiding research in the past half-century?
- What is the social structure of countries, authors, institutions or organizations that collaborate, contribute to and fund research on tourist guiding?
- What are the distinct thematic clusters that have emerged in the field of tourist guiding research?
- Which distinct concepts and topics are becoming increasingly prominent in the field of tourist guiding research?

The data in this study were obtained as a result of searches conducted in the Web of Science database on March 3, 2025. First, the Web of Science Core Collection database was searched for tourist guiding topics and keywords in all fields.

3. Findings

The distribution of the keywords of rural tourism and rural development in the academic/scientific database of Web of Science examined within the scope of the study and the number of citations they have received by the studies written in the field of tourism by year are given in Table 2.

Table 2.
Distribution of publications by year*

Publication Years	Record Count	% of 2.574
2025*	31	1.204
2024	263	10.218
2023	224	8.702
2022	230	8.936
2021	240	9.324
2020	199	7.731
2019	180	6.993
2018	142	5.517
2017	145	5.633
2016	109	4.235
2015	93	3.607%
2014	93	3.607%
2013	81	3.142%
2012	86	3.336%
2011	79	3.064%
2010	72	2.793%
2009	53	2.056%
2008	44	1.707%
2007	36	1.396%
2006	38	1.474%
2005	32	1.241%
2004	15	0.582%
2003	13	0.504%
2002	8	0.310%
2001	13	0.504%
2004	15	0.582%
2003	13	0.504%
2002	8	0.310%
2001	13	0.504%

*Showing 10 out of 41 entries as of 03 March 2025

When Table 2 and Figure 1 are examined, it is seen that the first study in the field of tourism with the keyword tourist guiding was published in 1975. Three-digit numbers are seen in the number of studies since 2016. First, a continuous increase was observed in the number of both studies and citations on the subject. The year in which the most studies (263) were carried out was determined as 2024. Since 2025 is ongoing, the number of studies seems low. It is predicted that the rate of increase will continue at the end of 2025.

Figure 2.
Distribution of publications and citation quantities by year

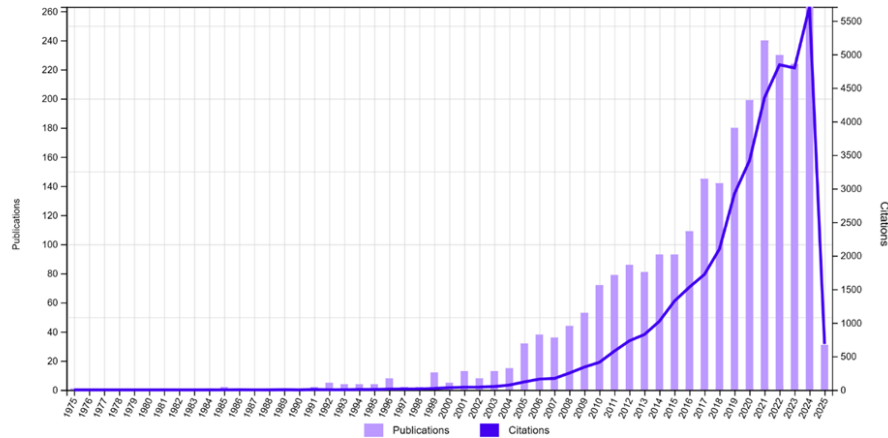


Table 3 shows the first five most cited articles. The most cited and dominant journal in the field of tourist guiding was Annals of Tourism Research, and four of the first five most cited articles were published in the Annals of Tourism Research journal. Kaygalak-Çelebi and Kırlar-Can (2019), who conducted a similar study, revealed that the highest number of article publications in the field of tourism guiding were in the Annals of Tourism Research and Tourism Management journals, and that the knowledge production process in the field of tourism guiding has increased since 2000. In this respect, the findings obtained support this result.

Table 3.
The citations of the first 5 most cited articles

Title	Researcher(s)	Journal
1. Collaboration Theory And Community Tourism Planning	Jamal, Tb and Getz, D	Annals of Tourism Research
2. The Tourist Guide - The Origins, Structure And Dynamics Of A Role	Cohen, E	Annals of Tourism Research
3. Does Nationality Affect Tourist Behavior	Pizam, A and Sussmann, S	Annals of Tourism Research
4. Residents' Attitudes Towards Tourism in Bigodi Village, Uganda	Lepp, A	Tourism Management
5. Choice Set Propositions in Destination Decisions	Crompton, Jl and Ankomah, Pk	Annals of Tourism Research

The top ten researchers out of 6,430 researchers who contributed to the tourist guiding literature are listed in Table 4. Carvache-franco M. and Carvache-franco W. share the first place, while Carvache-franco O., is the third and Pearce PL., is the fourth.

Table 4.
Researchers with the most publications

Authors*	Record Count	% of 2.574
Batabyal AA	6	0.233
Carvache-franco M	18	0.699
Carvache-franco O	16	0.622
Carvache-franco W	18	0.699
Chen YF	6	0.233

Dolnicar S	6	0.233
Gavalas D	7	0.272
Hall CM	7	0.272
Pearce PL	11	0.427
Zhang Y	8	0.311

*Showing 10 out of 6.430 entries

If we look at the ranking of editors who contributed to the tourist guiding literature, Woodside AG. is in the first place with a big difference. Kozak M. and Kozak N. from Turkish editors entered the ranking of editors in the international literature.

Table 5.
Top contributing editors

Editors	Record Count	% of 2.574
Castro P	2	0.078
Chen JS	3	0.117
Cunningham M	2	0.078
Cunningham P	2	0.078
Filho WL	3	0.117
Hyde KF	9	0.350
Kozak M	4	0.155
Kozak N	3	0.117
Ryan C	9	0.350
Woodside AG	11	0.427

It has been revealed that the number of productive countries in the field of tourist guiding is 120, with the top 10 rankings listed in Table 6. Among the most significant contributors, the USA ranks first with 347 studies, followed by People's Republic of China in second with 354 studies, and Spain in third with 321 studies. Other countries included in this ranking are Australia, Brazil, Canada, England, Italy, Malaysia, and Taiwan.

Table 6.
Top 10 countries with the most broadcasts

Countries/Regions*	Record Count	% of 2.574
AUSTRALIA	172	6.682
BRAZIL	118	4.584
CANADA	67	2.603
ENGLAND	147	5.711
ITALY	124	4.817
MALAYSIA	66	2.564
PEOPLES R CHINA	354	13.753
SPAIN	231	8.974
TAIWAN	71	2.758
USA	347	13.481

*Showing 10 out of 120 entries, 44 record(s) (1.709%) do not contain data in the field being analyzed

Among the organizations that provide funding in this field, the National Natural Science Foundation of China (NSFC) ranks first by a substantial margin (104). Following in order are the European Union (32), the Spanish Government (28), the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT) (21), and the Japan Society for the Promotion of Science (20), as detailed in Table 7.

Table 7.

Top 10 institutions and organizations providing the most financing

Funding Agencies	Record Count	% of 2.574
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO CNPQ	12	0.466
EUROPEAN UNION EU	32	1.243
FUNDACAO PARA A CIENCIA E A TECNOLOGIA FCT	17	0.660
GRANTS IN AID FOR SCIENTIFIC RESEARCH KAKENHI	14	0.544
JAPAN SOCIETY FOR THE PROMOTION OF SCIENCE	20	0.777
MINISTRY OF EDUCATION CULTURE SPORTS SCIENCE AND TECHNOLOGY JAPAN MEXT	21	0.816
NATIONAL NATURAL SCIENCE FOUNDATION OF CHINA NSFC	104	4
NATIONAL OFFICE OF PHILOSOPHY AND SOCIAL SCIENCES	13	0.505
NATIONAL SCIENCE FOUNDATION NSF	11	0.427
SPANISH GOVERNMENT	28	1.088
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO CNPQ	12	0.466
EUROPEAN UNION EU	32	1.243

*Showing 10 out of 1.085 entries, 1.775 record(s) (68.959%) do not contain data in the field being analyzed

The dominant language ranking in the field is given in Table 8. The vast majority of articles were written in English with 2,229 studies. Spanish comes next with 150 studies and Portuguese with 70 studies. Turkish stands out in the ranking with 6 studies.

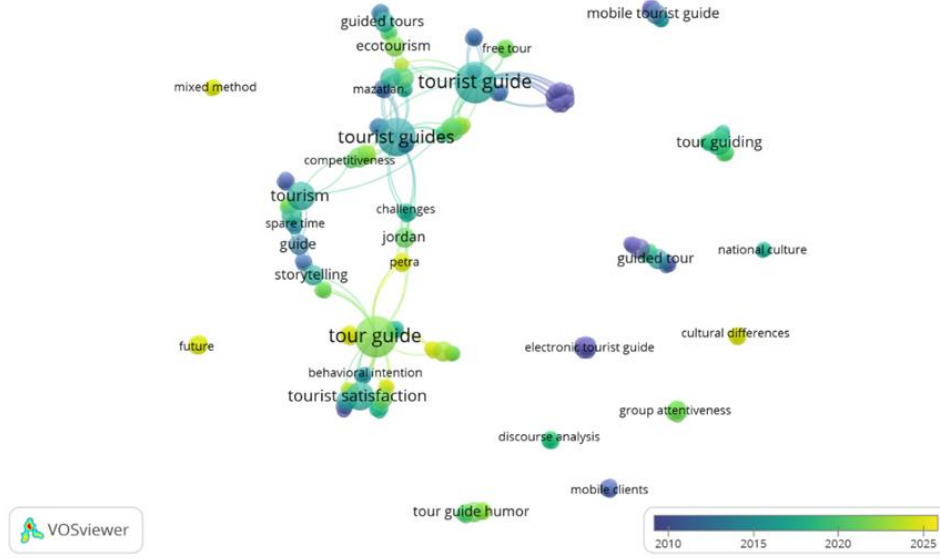
Table 8.

Dominant languages in the field

Field Languages	Record Count	% of 2.578
English	2,229	86.462%
Spanish	150	5.818%
Portuguese	70	2.715%
French	39	1.513%
Russian	16	0.621%
German	14	0.543%
Italian	12	0.465%
Polish	7	0.272%
Malay	6	0.233%
Turkish	6	0.233%
Croatian	5	0.194%
Catalan	3	0.116%
Dutch	3	0.116%
Japanese	3	0.116%
Czech	2	0.078%

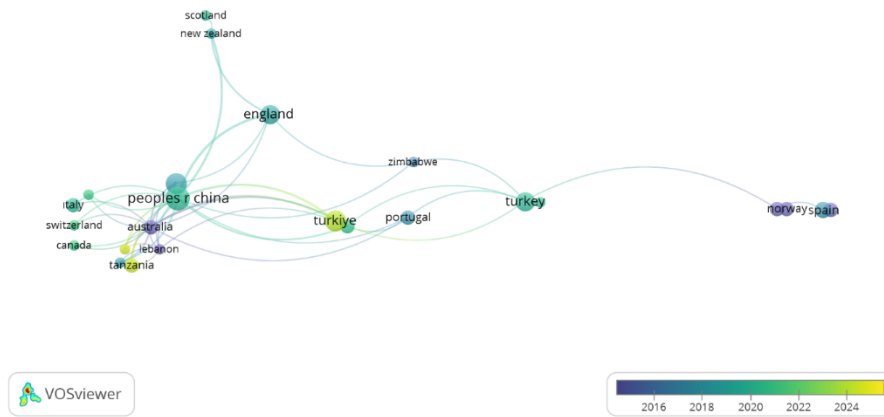
The keyword analysis is given in Figure 2. The keywords that gained intensity between 2010-2015 are guided tour(s), mobile tourist guide, electronic tourist guide, spare time, storytelling. The keywords that gained intensity between 2020-2025 are Petra, mixed method, future, cultural differences. It has been determined that the tourist satisfaction keyword has been used intensively since 2010.

Figure 3.
Keyword co-occurrence density map



The country citation analysis by year is presented in Figure 3. While Australia, Norway, Spain, Peoples R China received more citations in the past, Turkey stands out today. The high citation density of studies on tourist guiding in our country in the international literature shows that they contribute more to the field today.

Figure 4.
Country broadcasting network map



Another analysis conducted as part of the study is the journal publication network map shown in Figure 4. If we examine the 10 journals that publish the most studies in the field of tourist guidance, we can say that the Tourism Planning & Development journal has gained popularity for the year 2025.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study aims to examine tourism-related publications on the keywords tourist guiding within the framework of various criteria and to provide a holistic perspective on the literature. For this purpose, a search was conducted in the Web of Science database. 2574 studies that were considered to be within the scope of the research were reached. The bibliometric data of these studies were obtained from the Web of Science database and analyzed with the help of the online VOSviewer software. According to the findings, the first publication in the field of tourism with the keyword tourist guiding was published in 1975. It was determined that the publications increased over the years. The year 2024 was the year when the studies in this field were the most. Since 2025 is ongoing, the number of studies seems low. It is predicted that the rate of increase will continue at the end of 2025.

The most cited journal in the field of tourist guiding was *Annals of Tourism Research*, and four of the five most cited articles were published in *Annals of Tourism Research*. Kaygalak-Çelebi and Kırlar-Can (2019), who conducted a similar study, found that the highest number of article publications in the field of tourism guiding were in *Annals of Tourism Research* and *Tourism Management*, and that the knowledge production process in the field of tourism guiding has increased since 2000. In this respect, the findings support this conclusion. Total 6,430 researchers who contributed to the tourist guiding literature, Carvache-Franco M. and Carvache-Franco W. share the first place, while Carvache-Franco O. is third and Pearce PL. is fourth. When the ranking of editors who contributed to the tourist guiding literature is examined, Woodside AG. is in the first place with a big difference. Kozak M. and Kozak N., Turkish editors, entered the ranking of editors in the international literature. In the list of the most contributors, China came first with 354 studies USA came second with 347 studies and Spain came third with 321 studies. Other countries in this ranking are Australia, Brazil, Canada, England, Italy, Malaysia and Taiwan. Among the organizations that provide funding to the field, National Natural Science Foundation of China comes first with a big difference (104). It is followed by European Union (32), Spanish Government (28), Ministry of Education Culture Sports Science and Technology Japan Mext (21), Japan Society for the Promotion of Science (20). The keywords that gained intensity between 2010-2015 are guided tour(s), mobile tourist guide, electronic tourist guide, spare time, storytelling, free tour, ecotourism, tourist satisfaction. The keywords that technology has entered the field of tourist guiding have emerged. Whether technology will be an opportunity or a crisis for the tourist guiding profession can be the problem of another study. The results of the bibliometric analysis on technology and tourist guiding can be evaluated.

As a limitation of the study, the research covers the period 1975-2025. Data from the Web of Science database was obtained on March 3, 2025. The determined keywords were tourist guide, Web of Science as a database and the year section (1975-2025) constituted the limitation of the study. Future research will focus on topics such as tourist guiding and activities, tourism trends, tourist guides' relationships, and encounters, and it will be possible to develop research in terms of quality and quantity. At the same time, progressing by feeding on theories and approaches from different branches of science will reveal the multidisciplinary aspect of the field of tourism guiding and will expand the scope of research in terms of theory. Since tourism guiding is a research field that adopts an interdisciplinary approach, research covering many different disciplines and branches of science, especially archaeology, mythology, cultural heritage and history, should be conducted. It is thought that thanks to these studies, the process of gaining a scientific identity in the field of tourism guiding will gain momentum. Although tour guiding is receiving increasing attention from researchers, the findings of the study suggest that it is somewhat unevenly distributed geographically. Knowledge building on tour guiding would benefit from a wider range of study locations, exploration of additional types of guides, greater use of mixed methods, and, most importantly, collaboration across locations and genres.

References

- Aghaei Chadegani, A., Salehi, H., Md Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M. & Alebrahim, N. (2013). A Comparison between two main academic literature collections: Web of Science and Scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26.
- Ahipaşaoğlu, S. (2006). *Turizmde rehberlik*. Detay Yayıncılık.
- Batman, O. (2003). Türkiye'deki profesyonel turist rehberlerinin mesleki sorunlarına yönelik bir araştırma. *Bilgi Dergisi*, 5(2), 117-134.
- Batman, O., Yıldırğan, R. ve Demirtaş, N. (2001). *Turizm rehberliği*. Değişim Yayınları.
- Cohen, E. (1985). The Tourist guide: the origins, structure and dynamics of a role. *Annals of Tourism Research*, 12(1), 5-29.
- Çimrin, H. (1995). *Turizm ve turist rehberliğinin abc'si*. Akdeniz Kitapevi.
- Çolakoğlu O. Er., F. Epik ve E. Efendi. (2010). *Tur Yönetimi ve turist rehberliği*. Detay Yayıncılık.
- Dahles, H. (2002). The politics of tour guiding image management in Indonesia. *Annals of Tourism Research*, 29(3), 783-800.
- Değirmencioğlu, Ö. ve Ahipaşaoğlu, S. (2003). *Anadolu'da turizm rehberliği temel bilgileri*. Gazi Kitabevi.
- Genç, Ö. (1992). Rehberlik Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım. Turizm Eğitimi Konferansı, Workshop (09-11 Aralık 1992) Bildirileri, Ankara, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitim Genel Müdürlüğü, s. 215-217.
- Gupta, N. (2021). Trends in IoT research: A bibliometric and science mapping analysis of internet of things. *Library Philosophy and Practice*, 0_1-18.
<https://www.proquest.com/docview/2557407583?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Güzel, F. Ö. (2007). *Türkiye imajının geliştirilmesinde profesyonel turist rehberlerinin rolü Alman turistler üzerine bir araştırma* (Tez No: 206613) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, F. Ö. ve Köroğlu, Ö. (2015). Turist Rehberlerinin Mesleklerine Yönelik Pozitif ve Negatif Yönlü Algılarının İçerik Analizi Yöntemi İle Belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(1), 155-174.
- Güzel, Ö., Altıntaş, V. ve Şahin, İ. (Ed.). (2017). *Turist rehberliği araştırmaları öngörüler ve uygulamalar*. Detay Anadolu Yayınları.
- Hacıoğlu, N. (1989). *Seyahat Acentacılığı ve Tur Operatörlüğü*. Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Holloway, J. C. (1981). The guided tour a sociological approach. *Annals of tourism research*, 8(3), 377-402.
- İçöz, O. (1996). *Seyahat Acentaları ve Tur Operatörlüğü Yönetimi*. Anatolia Yayıncılık.
- Kaygalak-çelebi, S., & Kırlar-can, B. (2019). Turizm rehberliği alanında yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 213-223.
- Kozak, N. (2001). Türkiye'de turizm pazarlaması literatürünün gelişim süreci: 1972-1999 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tez çalışmaları üzerine biyo-bibliyografik bir inceleme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 26-33.
- Moral Munoz, J. A., Herrera Viedma, E., Santisteban Espejo, A. & Cobo, M. J. (2020). Software Tools for Conducting Bibliometric Analysis in Science: An Up to Date Review. *El Profesional De La Informacion*, 29(1), 1-20.
- Ongun, U. (2023). Kırsal turizm ve kırsal kalkınma yayınlarının VOSviewer ile bibliyometrik analizi. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 6(2), 79-97.
- Öter, Z. (2017). Turist Rehberliğinde Etik. Ö. Güzel, V. Altıntaş, İ. Şahin (Ed.). *Turist Rehberliği Araştırmaları Öngörüler ve Uygulamalar*. Detay Anadolu Yayınları, s. 110-117.

- Pond, K.L. (1993). *The professional guide: Dynamics of tour guiding*. Van Nostrand Reinhold New.
- Poria, Y., Reichel, A. ve Brian, A. (2006). Heritage site management: motivations and expectations. *Annals of Tourism Research*, 33(1), 162-178.
- Şahin, S. ve Acun, A. (2015). Turist rehberliği alanının bibliyometrik profili (Makaleler ve Lisansüstü Tezler). 16. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı (s.1456-1475). 12-15 Kasım 2015, Çanakkale.
- Tangüler, A. (2002). *Profesyonel Turist Rehberliği ve Profesyonel Turist Rehberlerinin Seyahat Acentesi ve Müşteri İlişkileri Kapadokya Örneği* (Tez No: 113515) [Yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, Ö., Bideci, M. ve Avcıkurt, C. (2017). Turist Rehberliğinde Yeni Teknolojilerin Kullanımı. Ö. Güzel, V. Altıntaş, İ. Şahin (Ed.). *Turist Rehberliği Araştırmaları Öngörüler ve Uygulamalar*. Detay Anadolu Yayınları, s. 291-303.
- Tetik, N. (2012). *Turist rehberlerinin ekoturizm alanındaki yeterlilikleri: Doğu Karadeniz örneği* (Tez No: 314038) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tunger, D., & Eulerich, M. (2018). Bibliometric analysis of corporate governance research in German-speaking countries: applying bibliometrics to business research using a custom-made database. *Scientometrics*, 117, 2041-2059.
- Türsab, 2025 Verileri, <https://www.tursab.org.tr> (02.12.2025)
- Usta, Ö. (1992). *Turizm*. Altın Kitaplar.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: Vosviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Weiler, B. ve Black, R. (2015). *Tour guiding research: insights, issues and implications*. Channel View Publications.
- Weiler, B., & Black, R. (2015). The changing face of the tour guide: One-way communicator to choreographer to co-creator of the tourist experience. *Tourism Recreation Research*, 40(3), 364-378.
- Yazıcıoğlu, İ., Tokmak, C., ve Uzun, S. (2008). Turist rehberlerinin rehberlik mesleğine bakışı. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-19.
- Yüzbaşıoğlu, N., Çelik, P., Topsakal, Y. ve Bahar, M. (2018). “Endüstri 4.0 ve akıllı turizm: Antalya destinasyonu akıllı turist rehberi uygulama geliştirilmesi”. *Innovation and Global Issues in Social Sciences III*, 26-29 Nisan 2018, Antalya, 707-718.
- Zengin, B., Batman, O. ve Yıldırğan, R. (2004). “Seyahat Acentalarının Turist Rehberlerinden Beklentilerine Yönelik Bir Araştırma”. I. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı. 15-16 Nisan 2004, Balıkesir, 366- 376.

Authors' Contribution Statement (Yazarların Makaleye Katkı Oranları)

All stages of the study, from the research idea to the reporting, were conducted by a single author. / Çalışmanın tüm aşamaları, araştırma fikrinden raporlamaya kadar tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Conflict of Interest Statement (Çıkar Beyanı)

The author declares that no conflict of interest exists with any person or institution in relation to this study. / Yazar, bu çalışmada herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Ethics Committee Approval (Etik Kurul İzni)

This study did not require ethics committee approval, as the data were derived from literature review and publicly available published sources. / Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir.

Örgüt Performansı ve Rekabet Avantajının Stratejik Liderlik Bağlamında Değerlendirilmesi****Evaluating Organizational Performance and Competitive Advantage in the Context of Strategic Leadership*****Duygu KORKULUTAŞ**

Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Doktora Öğrencisi, Bingöl, Türkiye

Bingöl University, Institute of Social Sciences,

PhD Student, Bingöl, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4971-543X

E-mail: dbasuguy@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet GÜVEN

Bingöl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler

Fakültesi, İşletme Bölümü, Bingöl, Türkiye

Bingöl University, Faculty of Economics and

Administrative Sciences, Department of

Business Administration, Bingöl, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5768-984

E-mail: mguven@bingol.edu.tr

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Korkulutaş, D. ve Güven, M. (2025). Örgüt performansı ve rekabet avantajının stratejik liderlik bağlamında değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 156-171. DOI: 10.53586/susbid.1656441

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 12/03/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 27/06/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 156-171

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Duygu KORKULUTAŞ ve Mehmet GÜVEN). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* Bu çalışma, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05.09.2024 tarihli ve E.171591 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur. / This study was approved for ethical compliance by the Ethics Committee for Scientific Research and Publication in Social and Human Sciences at Bingöl University, with the decision dated 05.09.2024 and numbered E.171591.

* Bu çalışma, Duygu Korkulutaş tarafından Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalında Doç. Dr. Mehmet Güven danışmanlığında hazırlanan ve BÜBAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen BAP-İİBF.2023.001 numaralı 'Stratejik Liderliğin Rekabet Avantajı ve Örgütsel Performansa Etkisinde Dijital Dönüşümün Aracı Rolü: Türkiye Lojistik Sektöründe Bir Araştırma' başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Öz

İşletmelerin, zorlu rekabet şartlarında hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak stratejiyi geliştirmek ve uygulamak stratejik liderin görevidir. Stratejik liderlik davranışları işletmelerin uzun vadede hedeflerine ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda stratejik liderlerin işletmede maksimum verimliliğin sağlanarak kâr marjının yükselmesinde ve örgüt içi uyumun sağlanmasında birinci dereceden etkili oldukları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, stratejik liderliğin örgütsel performansa ve rekabet avantajına etkisini ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini Türkiye’de Ulusal ve Uluslararası lojistik firmalarında çalışan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde olasılıklı örneklem belirleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 474 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma verileri yüz yüze anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonunda toplanan veriler SPSS 24 paket programı ve AMOS Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde stratejik liderliğin hem örgütsel performans hem de rekabet avantajı üzerinde pozitif yönlü güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar (dönüşümcü liderlik, yönetsel liderlik, bağ kurucu (politik) liderlik, değişimci (ilişkisel) liderlik ve etik (bağlayıcı) liderlik) bağlamında değerlendirildiğinde stratejik liderliği en fazla etkileyen boyutun dönüşümsel uygulamalar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt performansı, rekabet avantajı, stratejik liderlik.

Jel Kodu: M10, M19

Abstract

The strategic leader must develop and implement strategies that enable businesses to achieve their goals in challenging competitive conditions. Strategic leadership behaviors help companies reach their goals over the long term. In this context, it is clear that strategic leaders have a primary effect on increasing profit margins and ensuring organizational harmony by maximizing efficiency. This study aims to reveal the impact of strategic leadership on organizational performance and competitive advantage. The study sample includes managers working at both national and international logistics companies in Turkey. A total of 474 participants were selected using stratified sampling, a probability sampling method. Data were collected through face-to-face questionnaires. The collected data were analyzed using SPSS 24 and AMOS Structural Equation Modeling. The findings indicate that strategic leadership has a strong positive effect on both organizational performance and competitive advantage. When examining sub-dimensions-transformational leadership, managerial leadership, bonding (political) leadership, transformational (relational) leadership, and ethical (binding) leadership-it is evident that the most influential dimension on strategic leadership is transformational practices.

Keywords: Organizational performance, competitive advantage, strategic leadership.

Jel Code: M10, M19

Extended Abstract

This study aims to explore the impact of strategic leadership behaviors of managers in logistics companies on business performance and competitive advantage. The research is limited to managers working in logistics firms. The sample size was set at 474 using stratified sampling, a probability sampling method. Stratified sampling ensures high representativeness and low error rates. The sample size was calculated based on a 95% confidence level and a 5% margin of error. The research scales include a strategic leadership scale, a competitive advantage scale, and a company performance scale. The strategic leadership scale covers five dimensions: transformational practices, managerial practices, ethical practices, political practices, and communicative practices. A questionnaire aligned with the study's purpose was prepared to gather data. The questionnaire was administered face-to-face via tablets to managers in both domestic and international logistics companies across Turkey. The data collection, analysis, literature review, and citations adhered to ethical standards. The broad geographical scope of Turkey made data collection more challenging than expected. The scales used employed a 5-point Likert scale. The questionnaire included questions to determine participants' demographics, as well as statements related to strategic leadership, organizational performance, and competitive advantage. The collected data were analyzed with SPSS 24 and AMOS Structural Equation Modeling. Descriptive statistics on demographic data were presented before analysis. Normality and reliability tests were conducted, and Pearson correlation tests were performed to examine relationships between variables. The normality test confirmed the data were normally distributed. The Pearson correlation indicated a strong relationship between the scales. Structural equation modeling was used to test the research hypotheses.

The hypotheses examined in this study are as follows: H1: Strategic leadership positively influences organizational performance. H2: Strategic leadership positively impacts competitive advantage. The research findings, using structural equation modeling (SEM), indicated that a one-unit increase in participants' strategic leadership levels led to a 0.72 rise in competitive advantage ($\beta: 0.72$; $t=16.23 > 2.58$; $p < 0.01$). Similarly, a one-unit

increase in strategic leadership resulted in a 0.68 increase in organizational performance. The findings conclude that strategic leadership has significant positive effects on both competitive advantage and organizational performance. Both H1 and H2 hypotheses were supported (β : 0.68; $t=15.90>2.58$; $p<0.01$). The analysis also identified that the dimension of “transformational practices” has the greatest impact within strategic leadership.

Transformational strategic leaders motivate employees to assume leadership roles and exhibit behaviors committed to long-term profitable goals. They possess a visionary outlook, uphold organizational values, and are proactive in responding to opportunities. Therefore, it is understood that the behaviors of strategic leaders regarding “transformational practices” are more effective within the organization and should be more widely supported. Among transformational practices, the dimensions of strategic leadership that have the greatest influence are managerial practices and ethical practices, respectively.

The strategic leadership aspects that have the least influence on strategic leadership are political and communicative practices. The hypotheses of the study have been confirmed. The findings indicate that the positive impacts of strategic leadership on organizational performance and competitive advantage can lead to various economic and cultural outcomes. It is expected that strategic leadership practices will boost business efficiency and profitability, thereby contributing to firm success at the micro level and fostering sectoral growth and the national economy at the macro level. Additionally, strategic and transformational leadership practices have the potential to attract both domestic and foreign investment by fostering a climate of confidence. In this regard, it is recommended to develop transformational leadership practices. Gaining competitive strength can positively influence companies' foreign trade, both domestically and internationally. Growth and performance enhancements driven by strategic leadership help reduce unemployment and improve social welfare by increasing job opportunities. Transformational leadership practices are evolving into a more flexible, change-oriented structure grounded in organizational values. This transformation increases employee motivation and organizational commitment, strengthening the sense of belonging. The rise of ethical leadership practices as a key dimension of strategic leadership, in terms of competition and performance, supports the development of an internal ethical culture, promoting principles such as responsibility, accountability, and business ethics. Conversely, the low contribution of the communicative leadership dimension to strategic leadership highlights internal communication weaknesses and a closed organizational culture, suggesting areas for improvement in strategic leadership. Overall, the findings show that the relationship between strategic leadership, competitive advantage, and organizational performance is mutually reinforcing. Strategic leadership extends beyond direct effects by amplifying its influence through intermediary mechanisms such as transformational leadership. The results align with existing literature. It is recommended to apply the study to different sample groups.

Giriş

Yol haritası anlamına gelen strateji kelimesinden hareketle stratejik liderin yol gösterici misyonundan söz edilebilmektedir. İşletme açısından stratejik lider, uzun vadede etkili kararlar alabilen ve çalışanları yönlendirme becerisine sahip olan kişidir. Stratejik liderlerin rehberlik özellikleri, takipçilerinin yetkinlik seviyelerini arttırarak yüksek performans hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır. Stratejik liderler işletmenin en sıkıntılı zamanlarının üstesinden gelerek zor durumları avantaja çevirebilmektedir. Stratejik lider, örgüt sürekliliğini sağlamak için amaçlanan faaliyetlerde gerekli süreçleri tanımlayarak ortaya koyar. Stratejik liderler, rekabetin hâkim olduğu bu çağda örgütsel başarıyı sağlamak için örgüt çalışanlarının performans değerlemesini yaparak işletme kârını yükseltmek için çalışırlar. Dolayısıyla örgütsel performans çıktılarına sahip olan işletmelerin küresel ekonominin zorluklarıyla baş etme potansiyellerinin daha yüksek olduğu aşikârdır (Gupta, 2018).

Giderek karmaşıklaşan iş ortamları ve çeşitlenen rekabet koşulları, işletmeleri küresel arenada rekabet etmeye zorlamaktadır. Bu süreçte, işletmelerin hedeflerini belirlemek ve stratejilerini yönlendirmek stratejik liderlerin kritik sorumlulukları arasındadır. Stratejik liderler, sadece fırsatları tespit etmekle kalmaz, aynı zamanda yenilikçi kararlar alarak işletmenin rekabet gücünü arttıracak önemli roller üstlenirler. (Finkelstein ve Hambrick, 1996, s. 221). Rekabet avantajı, işletmelerin rakiplerinden ayrışmasını sağlayan ve piyasada eşsiz ve üstün bir pozisyon elde etmelerini mümkün kılan çeşitli faktörlerin bütünleşmesini ifade eder (Udriyah vd., 2019, s. 1420).

Çalışma literatürüne bakıldığında stratejik liderlik, örgütsel performans ve rekabet avantajı kapsamında hem nicel hem nitel çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Hambrick & Mason'un (1984) çalışması farklı alanlardaki birçok araştırmacının üst kademe yöneticilerle ilgili özellikleri tartışmalarına dayanmaktadır. Yöneticilerin stratejik liderlik özelliklerini "üst kademe perspektifi" ni temel alarak inceleyen çalışma teorik bir araştırma niteliğindedir. Çalışma sonucunda üst yönetimin heterojen özellikleri, işletmenin stratejik karar alma aşamalarına etki ederek rekabet avantajı kazanmasına katkı sağladığı saptanmaktadır. Bass & Avolio (1993) çalışmasında stratejik liderliğin alt boyutlarından dönüşümcü liderliğin çalışan motivasyonunu arttırarak ve rekabet avantajı sağladığı sonucuna varmışlardır. Çalışma ayrıca, stratejik lider tarafından dönüştürülen örgütsel kültür öğelerinin de rekabet avantajına etki ettiğine ilişkin bulgular içermektedir. Rowe (2001) çalışmasında stratejik liderlik ve yönetici liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda stratejik liderliğin, yönetici liderliğin aksine uzun vadeli ve sürdürülebilirlik odaklı düşünme şekline sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada ayrıca stratejik liderlerin etkin kaynak yönetiminin rekabet avantajı sağlamada önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma kavramsal analiz niteliğindedir. Türk ve Akbaba (2017) konaklama işletmelerinde çalışan iş görenlerin stratejik liderlik algılarının performans etkisini ölçmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, çalışan performansı değişkenliğinin stratejik liderlik boyutlarından yönetsel liderlik, etik liderlik, politik liderlik, dönüşümcü liderlik ve değişimci liderlik tarafından açıklanabildiği görülmektedir. Finkelstein vd. (2009) çalışmasında stratejik liderliğin örgütsel performansa etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda stratejik liderlerin güçlü karar mekanizmalarının örgütsel performansı arttırdığı dolayısıyla rekabet avantajının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, ampirik çalışmalar ve vaka çalışmalarından oluşmaktadır. Fırat ve Yeşil (2020) çalışmasında stratejik liderliğin alt boyutlarından olan dönüşümcü liderliğin işletme performansı ve yenilik yeteneği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda iş görenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yenilik yeteneği ve performans üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çalışma bulguları teorik ve uygulama çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Literatür taramasında, stratejik liderlik ile örgütsel performans ve stratejik liderlik ile rekabet avantajı ilişkisini ele alan çalışmalara bakıldığında; Thompson (1967), Bass & Avolio (1990), Schlie & Goldhar (1995), Ghalayini & Noble (1996), House & Aditya (1997), Hao (2000), Rowe, (2001), Boal & Hooijberg (2001), Acar (2003), Ülgen & Mirze (2004), Waldman, Javidan & Varella (2004), Brown vd. (2005), O'Sullivan & Abela (2007), Günday vd. (2008), Pisapia (2009), Amabile & Fisher (2009), Eren vd. (2010), Küçükaltan, B., Mert, G. (2010), Kırılmaz (2012), Pisapia & Ellington (2013), Srivastava vd. (2013), Eren & Kaplan (2014), Mahdi vd. (2014), Çoban (2016), Başaran (2016), Başpınar (2016), Akçadağ ve Aykan (2018), Gupta (2018), Zengin (2019), Benmore vd. (2019), Derelioğlu (2020), Alici'nin (2020), Kozcu (2020), Arıkan (2021) ve Permana (2022) stratejik liderliği rekabet avantajı bağlamında inceleyen önemli çalışmalardır. Hitt & Ireland (1999), Finkelstein vd. (2009), Kitonga & Bichanga (2016), Türk ve Akbaba (2017), Ziauddin (2017), Jaleha & Machuki'ye

(2018), Rahman vd. (2018), Gusmao vd. (2018), Akca (2019) ve Fırat ve Yeşil (2020), Taqi Addin (2020) stratejik liderliği performans bağlamında inceleyen önemli çalışmalardır.

Bu çalışma Türkiye’de Ulusal ve Uluslararası lojistik firmalarında çalışan yöneticilerle gerçekleştirilmiştir. Lojistik firmalarının tercih edilmesinin sebebi dördüncü sanayi devrimiyle artan rekabetin lojistik alanında da etkisini göstermesidir. Lojistik, müşteri ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynadığından rekabetin yoğun olduğu bu sektörün çalışmanın amaçlarına uygun ve gerçekçi veriler sunabilecek ideal bir örneklem sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma bu kapsamda geliştirilerek Türkiye ölçeğinde elde edilecek gerçek verilerle analizler yapılarak bilime katkı sunacak sonuçlar elde edilmesi planlanmaktadır. Araştırma kapsamında yapılacak analizlerle değişkenler arası ilişkiler ortaya çıkarılarak literatüre katkı sağlamak ve araştırmacılara bu konuda kaynaklık etmek temel hedefler arasındadır. Çalışmanın teorik kısmında öncelikle stratejik liderlik kavramı ele alınarak stratejik liderlik biçimleri (dönüşümcü liderlik, yönetsel liderlik, politik liderlik, ilişkisel liderlik ve bağlayıcı liderlik) açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra örgütsel performans kavramı ele alınarak örgütsel performans çeşitleri açıklanmıştır. Son bölümde rekabet avantajı kavramı açıklandıktan sonra saha araştırması kısmına geçilmiştir. Araştırmada örgütsel performans ve rekabet avantajı değişkenleri stratejik liderlik açısından değerlendirilerek analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, stratejik liderlerin işletmelerin örgütsel performansına ve rekabet avantajına etki etme derecesinin amaca uygun analizler yapılarak hipotezlerin test edilmesi hedeflenmektedir. Son olarak, yapılan bu çalışma ile araştırma kapsamındaki işletmelerin rekabet avantajının devamlılığının sağlanması ve performansın artırılmasında stratejik liderliğin ne kadar önemli olduğunun farkına varılması konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır.

Çalışmanın literatüre teorik ve uygulama olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, konuya ilgi duyan araştırmacılara yön verecek sonuçlar içermektedir.

1. Stratejik Liderlik

Strateji, bir işi yapmak için izlenen yol, pusula anlamına gelmektedir. Rekabet dünyasına global düzeyde etki edebilecek mekanizmaların geliştirilebilmesi izlenecek stratejiyle ilişkilidir. Bu bağlamda stratejik liderlik, örgütsel dengenin uzun dönemde sağlanması adına bir işin rıza yoluyla yaptırılabilme gücü olarak tanımlanır. Stratejik liderler zor durumları bir avantaj olarak görüp tehditleri fırsata çevirirler. Stratejik yönetim sürecinin örgüt başarısı için gerekli olduğunun farkındalığıyla çalışanların performans takibini yaparlar. Stratejik liderler görevlerini içsel bir güçle yaptıkları için başarının görev süresiyle bir ilgisi bulunmamaktadır. Bu bağlamda stratejik liderlerin örgüt içerisindeki sorumlulukları; çerçeve geliştirme, strateji formülasyonu, ekip üyelerini motive etme, öğrenme kültürünü başlatma, bilgi paylaşımı yapma ve çatışmaların çözümü gibi sorumluluklar olarak sıralanabilmektedir. Sonuç olarak stratejik lider, kurumda inovasyon, temel yetkinliklerin geliştirilerek kazanımı ve sürdürülebilirlik çıktılarını örgüte kazandıran kişidir (Gupta, 2018, s. 2-4).

Stratejik liderliğin işletmelerin rekabet avantajı elde etme sürecindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Stratejik liderler aldıkları kararlar ve uyguladıkları stratejiler aracılığıyla işletmelerin değişen pazar koşullarına uyum sağlamasını ve rakiplerine karşı avantaj elde etmesini sağlamaktadır. Rekabetin yoğun olduğu piyasalarda, stratejik liderlik; vizyon geliştirme, uzun vadeli düşünme, etkili planlama ve karar alma becerileriyle işletmeleri başarıya taşımaktadır. Bu nedenle işletmelerin, stratejik yönetim sürecini kolektif bir şekilde yönetmesi bu doğrultuda çalışanlarına stratejik liderlik yetkinlikleri kazandırması, stratejik düşünme, uygulama ve yönetsel becerileri geliştirmeye yönelik eğitim ve gelişim fırsatları sunması kalıcı rekabet avantajı elde edebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. (Özmutlu, 2023, s. 96 ve Özmutlu, 2024, s. 501).

Stratejik liderlik davranışı dönüşümcü liderlik, yönetsel liderlik, bağ kurucu (politik) liderlik, değişimci (ilişkisel) liderlik ve etik (bağlayıcı) liderlik olmak üzere beş yapısal öğeden oluşmaktadır (Pisapia, 2009, s. 38).

1.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, etkileşimde bulunduğu hedef kitlenin bireysel gelişim isteklerini arttırarak onları başarıya odaklayan öte yandan kurumların gelişimini destekleyen liderlik türüdür. Dönüşümcü liderler takipçilerine iş yaptırırken ödül-ceza yaklaşımını kullanmazlar. Kişinin temel konulara olan ilgisini arttırarak kuruma karşı duyarlılık seviyesini arttırırlar. Böylece takipçilerini bireysel varoluş,

kişisel beklenti gibi kaygılardan kurtararak başarı, yükselme ve gelişmeye yönelik arzularını harekete geçirirler (Bass & Avolio, 1990, s. 22).

Dönüşümcü liderlik hem doğrudan hem de dolaylı yollarla örgütsel performans üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi vardır. Dönüşümcü liderlik, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırarak, stratejik liderliğin daha etkin bir biçimde hayata geçirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, performans çıktılarında gözlemlenen artışı desteklemekte ve dönüşümcü liderliğin, performansı artıran temel faktörlerden biri olduğunu doğrulamaktadır. Örgütsel performansın sürdürülebilir biçimde iyileştirilmesinde dönüşümcü liderliğin etkin bir şekilde uygulanması önemlidir (Yavuz & Karaköse, D., 2024, s. 233-234).

1.2. Yönetsel Liderlik

Yönetsel liderlik, oldukça fazla uygulanan bir stratejik liderlik biçimidir. Kurumlar açık veya örtük biçimde çalışanlarını yönetsel lider olmaları konusunda yetiştirmektedir. Yönetim konusu liderlik açısından dengeleyici bir misyona sahiptir. Yönetsel liderler aşağıda yer alan birtakım özelliklerle ön plana çıkarlar (Rowe, 2001, s. 82).

- o İstek ve hayallere göre hareket etmezler, temel gerekliliklerden doğan hedefler edinerek reaktif tutum sergilerler.
- o Çalışmayı fikirler ve insanların bir bileşimi olarak strateji oluşturmak için bir basamak olarak görür.
- o Kişilerle sahip oldukları rollere göre etkileşimde bulunarak yönetim sürecinde sebep sonuç bağlantısı temelinde hareket ederler.
- o Örgütteki pozisyonları kişilik tanımlamaları için kilit faktördür.
- o Örgütte koruyucu ve düzen sağlayıcı misyon üstlenirler.
- o Çalışma arkadaşlarının karar, davranış ve faaliyetlerinde tasarrufta bulunurlar.
- o Günlük faaliyetlerin yönetiminde oldukça başarılıdırlar.

1.3. Bağ Kurucu (Politik) Liderlik

Bağ kurucu liderlik olarak da bilinen politik liderlik, liderlerin kurumsal hedefleri gerçekleştirirken kararlarına politik bileşenleri de dahil etmesi davranışı olarak tanımlanabilir. Politik liderlikte ana tema hedef kitle ile kurulan etkileşim sonucu arzu ve istekleri yanıtlayabilme yetisidir. Politik liderliğin gerçekçi ve uygulayıcı düşünce yapısı sayesinde süreçlere katılımın artırılması hedeflenir. Birlik sağlama, karşılıklı anlaşma yolu, bağlantı kurma ve güçlendirme gibi çokça başvurulan politik liderlik davranışlarının yanında genel olarak rastlanan davranışlar aşağıda sıralanmıştır (Pisapia & Ellington, 2013, s. 17).

- o Örgütsel iletişimde güç dengesinin artmasını sağlar.
- o Örgüt dışı bağlantıların geliştirilmesini sağlar.
- o Ciddi meselelerin çözümünde kullanılacak materyalleri tayin eder.
- o Risk seviyesinin herkese fayda sağlayacak düzeyde olması için çalışır.
- o Gücü sayesinde kitlelerin beğenisini ve desteğini sağlayarak onların kendi bireysel dinamiklerinin ortaya çıkmasını sağlar.

1.4. Değişimci (İlişkisel) Liderlik

Değişimci liderlik olarak da bilinen ilişkisel liderlik, politik gereksinimler ile etik ihtiyaçlar arasında köprü görevi görerek örgütün dahili ve harici kaynaklarının mübadelesiyle örgüt amaçlarının gerçekleşmesine hizmet etmektedir. İlişkisel liderlik anlayışına göre, sadece doğruyu bilmek tek başına yeterli değildir. Bunun yanında ilişki ve iş birliği kurma faaliyetlerinin geliştirilmesi için değişim yaratmak gereklidir. (Pisapia & Ellington, 2013, s. 17).

1.5. Etik (Bağlayıcı) Liderlik

Etik liderlik, “kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışların sergilenmesi ve bu davranışların iki yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme yoluyla takipçilere tanıtılması” olarak tanımlanmaktadır (Brown vd., 2005, s. 120). Etik liderlik, iş ortamında etik konularla karşılaşma sıklığına paralel olarak çalışanların davranışlarında etkili olmaktadır. Aynı kuruluşun, ana merkezde çalışan personeli ile merkez dışında çalışan personelinin etik rehberlik

ihtiyaçları farklıdır. Merkez dışında çalışan personelin etik belirsizlik durumlarıyla karşılaşma ihtimali daha yüksektir (Thompson, 1967, s. 118-153).

2. Örgütsel Performans

İşletmeler hedeflerine ulaşabilmek adına üretim süreçlerini yönetmek ve geliştirmek için temel performans göstergeleri kullanmaktadır. Temel performans göstergeleri bir yandan bireysel performans ölçümü için kullanılırken diğer yandan kurum, grup ve birimleri değerlendirmek için kullanılmaktadır. Literatüre bakıldığında performans ölçümüne ilişkin iki evreden söz edildiği görülmektedir. 1980'lerin sonundan 1980'lere kadar süren birinci evre kârlılık ve etkililik esasına dayanmaktadır. 1980 sonlarında başlayan ikinci evrenin globalleşen dünyada gelişen pazar şartlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Düşük maliyetli üretim faaliyetleri işletmelerin rekabet avantajı kazanmasında temel faktör iken stratejik hedefler zamanla değişerek kalite, teslimat ve esneklik unsurları temel avantaj sebebi haline gelmiştir. Teknolojik faaliyetlerin gelişmesiyle üretim yönetimi teknolojileri ve felsefelerini (örneğin bilgisayarla bütünleşik üretim (CIM), esnek üretim sistemleri (FMS), tam zamanında üretim (JIT), optimize üretim teknolojisi (OPT) ve toplam kalite yönetimi (TQM) uygulamalarının geliştirildiği görülmektedir. Yaşanan bu gelişmeler geleneksel performans ölçüm sistemlerinin yetersiz olduğunu yeni performans ölçüm sistemlerinin tasarlanması gerektiğini göstermektedir (Ghalayini & Noble, 1996).

Araştırmacıların bir kısmı örgütsel performans verimlilik ve etkililiğin bir ürünü olarak görürken bir kısmı da üretkenlik ve rekabet gücünün bir parçası olarak görmektedirler. Bu bağlamda örgütsel performans tanımlanırken birim bazında, bireysel açıdan, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan performans değerlendirmelerinden söz edilmektedir. Örgütsel performansın değerlendirilmesinde çok fazla kriterden faydalanılmaktadır. İşletmeler, geçmiş ve planlanan faaliyetlerin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli performans ölçütleri kullanmaktadır. Rekabet ortamlarının yarattığı tehlike ve teknolojik yeniliklerin getirdiği değişim dalgası işletmelere sadece finansal performans ölçütü kullanmalarının yetersiz olduğu gerçeğini göstermektedir. Dolayısıyla örgütsel performans ölçütleri nicel (finansal) ve nitel (finansal olmayan) olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Nicel ölçütler kârlılık, satış hacmi, üretim hacmi, giderler ve hisse değeri gibi kriterlerle ölçülürken, nitel ölçütler kalite, verimlilik, müşteri memnuniyeti, pazar payı, yeni değer yaratma, teknolojik yenilik çalışmaları, iş kalitesi ve sosyal sorumluluk gibi göstergelerle ölçülmektedir. Finansal olmayan (nitel) ölçütlerin parametre zenginliği, bu parametrelerin literatürde sıkça tartışılmasını ve daha geniş çalışma alanı bulmasını sağlamaktadır (Eren & Kaplan, 2014; Eren vd., 2010).

Örgütsel performansın birbirinden farklı varyantları bulunmaktadır. Bu farklılıklar bölümler arası faaliyet farklılığından ortaya çıkmaktadır. Literatürde en fazla adı geçen örgütsel performans çeşitleri, yenilikçilik performansı, üretim performansı, pazarlama performansı ve finansal performanstır (Günday vd., 2008).

Yenilikçilik performansı, Küresel pazarda hayatta kalmanın yolu ürün üretiminden teslimata kadar tüm aşamaların inovatif teknolojilerle tamamlanmasından geçmektedir. Ürün ve hizmet kalitesi, düşük maliyet sistemi rekabetçi pazarda sürdürülebilir olmada en önemli etkenlerden sayılmaktadır. Yaratıcı yeteneklere sahip çalışanların belirli norm ve ölçütlere bağlı kalmaları, zaman ve bütçe sınırlamalarını da göz önünde bulundurarak etkin çalışma prensibi edinmeleri gerekmektedir. “İnovasyon, yaratıcı fikirlerin bir kuruluş tarafından başarılı bir şekilde uygulanmasıdır” (Amabile & Fisher, 2009).

Örgüt performansını kapsayan diğer bir tanımlama *üretim performansıdır*. Üretim performansını kalite, teslimat süresi, maliyet ve esneklik kriterleriyle belirlenmektedir. Klasik yaklaşımda esneklik bir performans unsuru sayılmazken rekabet ortamında üretim performansının temel bileşeni haline gelmektedir. Esneklik, üretim süreçlerini etki ederek ölçek ekonomilerini amaçlamaktadır (Schlie & Goldhar, 1995).

Örgütsel performansın bir başka bölümü de *pazarlama performansıdır*. Pazarlamanın örgüt performansına nicel katkısı birçok araştırmada kendini göstermektedir. Pazarlama alanında çalışanlar, pazarlamanın örgüt performansına yaptığı katkıyı sunmak için ciddi çalışmalar sürdürmektedirler. Örgüt performansı konusunda pazarlamanın göz önünde bulundurulmamasının pazarlama alanında prestij kaybına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu olumsuz düşünceleri ortadan kaldırmaya çalışan alan araştırmacıları performans ölçüm becerilerinin gelişimi için çaba sarfetmektedirler. Pazarlama

performansı; reklam, ticari promosyon, doğrudan posta gibi pazarlama faaliyetlerinde performans ölçümü ve finansal-finansal olmayan metrikler kullanılarak pazarlama performansı ölçümü şeklinde yapılmaktadır (O'Sullivan & Abela, 2007).

Örgütsel performansın bir başka tanımlayıcısı finansal performanstır. İşletme performansının ölçülmesinde oldukça sık başvurulan bir ölçüt olan finansal performans, özellikle nihai karar alma süreçlerinde temel yol gösterici niteliktedir. İşletmelerde planlama ve kontrol faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanması, finansal analizin belirli periyotlarla yapılmasını gerekli bir hale getirmektedir. Bu bağlamda finansal performans analizi işletmelerin en önemli sorumluluklarından birisidir. Etkin bir performans değerlendirmesi, doğru sonuçlar verecek verilerin elde edilebilmesine bağlıdır. Finansal performans ölçümünden sonra elde edilen sonuçların beklenenin altında olması halinde hedeflenen çıktılara ulaşmak için gerekli düzenlemeler yapılması yöneticinin görevleri arasındadır. İşletme yöneticisinin işletmenin güncel finansal durumu, işletmenin finansal kapasitesi ve önceki dönem performans göstergeleri hakkındaki bilgilere hâkim olması beklenmektedir (Acar, 2003).

3. Rekabet Avantajı

Rekabet, müşteri taleplerini karşılayarak onlara katma değer katan bir yandan talepleri karşılarken öte yandan sektörde sürdürülebilirliği elde etmek olarak ifade edilmektedir (Ülgen & Mirze, 2004). Bu bağlamda rekabet avantajı işletme performansını arttıran en temel unsur olarak kabul edilmektedir. İstikrarlı bir işletme performansı sağlayabilmenin yolu rekabet avantajı sistemini geliştirip uygulamaya bağlıdır. Rekabet avantajı sisteminin işletme tarafından geliştirilebilmesi için gerekli birtakım yöntemlerin bilinmesi gerekmektedir. Rekabet avantajı elde eden işletme, yüksek performans sağlamak için uygulama yeteneklerini de geliştirmesi gerekmektedir. İşletme yöneticileri bu yetenekler sayesinde mevcut avantajları ilerleyen süreçlerde daha fazla geliştirip iyileştirebilmektedirler (Hao, 2000).

Rekabet avantajı elde etmek ve bunu sürdürebilmek isteyen firmaların, değişen pazar dinamiklerine hızlı uyum sağlayabilmeleri ve farklılaşma yaratabilecek stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Bu çerçevede, inovasyonu teşvik eden ve bilgi yönetimini etkin şekilde organize eden firmalar, rakiplerine kıyasla daha esnek, çevik ve yenilikçi bir yapıya kavuşarak uzun vadede pazarda kalıcılı olabilmektedir. Günümüz rekabet ortamında bilginin üretimi ve etkin kullanımı, firmalar açısından stratejik bir unsur hâline gelmiştir. Fiziksel kaynakların eskiye kıyasla önemini yitirmesiyle birlikte, yenilik, yaratıcılık ve bilgi temelli süreçler rekabet üstünlüğü sağlamak adına ön plana çıkmaktadır (Erdik ve Gökuç, 2023, s. 3358).

Rekabet avantajı, kurumların artan maliyetler, değişen müşteri beklentileri ve hızlı teknolojik gelişmeler gibi çevresel baskılar karşısında ayakta kalabilmeleri ve sürdürülebilir bir başarı elde edebilmeleri için kritik bir faktördür. Müşteri memnuniyetinin hedef alınması doğrultusunda hizmet kalitesinin iyileştirilmesi rekabet avantajı elde edilmesinde önemlidir. Bu durum, kurumların hizmet farklılaştırması yaparak rakiplerinden ayrışmasına ve böylece rekabet avantajı kazanmasına katkı sağlar. Rekabet avantajı, işletmelerin artan maliyetler, değişen müşteri beklentileri ve hızlı teknolojik gelişmeler gibi dışsal baskılar karşısında ayakta kalabilmeleri ve sürdürülebilir başarı sağlamları için temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Açıkgöz ve Biçer, 2025, s. 71).

4. Yöntem

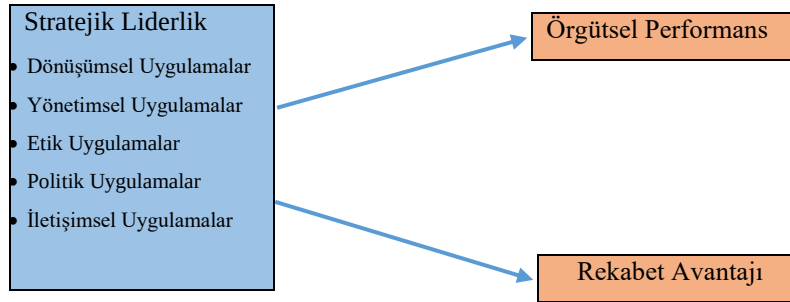
Bu bölümde araştırma yöntemine ilişkin başlıklar detaylandırılarak aşağıda gösterilmiştir. Yöntem bölümünde araştırma modeli ve hipotezlerine, araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ile araştırmada kullanılan ölçekler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Araştırma modeli değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün belirlenmesi için yapılan şematik oluşumlardır. Çalışmada stratejik liderliğin örgütsel performans ve rekabet avantajına etkisi incelenmektedir. Bu çalışmada stratejik liderlik bağımsız değişken, örgütsel performans ve rekabet avantajı bağımlı değişken olup araştırma amacına yönelik kurulan araştırma modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.

Araştırma Modeli



Çalışma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

H₁: Stratejik liderliğin örgütsel performans üzerinde pozitif etkisi vardır.

H₂: Stratejik liderliğin rekabet avantajı üzerinde pozitif etkisi vardır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın amacı, stratejik liderliğin örgütsel performansa ve rekabet avantajına etkisini ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın evrenini Türkiye'deki ulusal ve uluslararası lojistik firmalarında çalışan 1243 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde olasılıklı örneklem belirleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem sayısı 294 olarak belirlenmiş olup araştırmada 474 katılımcıya ulaşılmıştır. Tabakalı örneklemede, örneklemin evreni temsil etme gücü fazla, hata oranı azdır. Örneklem büyüklüğü %95 güven seviyesinde, %5 kabul edilebilir hataya göre yapılan hesaplama göre belirlenmiştir. Bu araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan Cochran (1977) ve Israel (1992-2013) tarafından geliştirilen formül esas alınmıştır.

4.3. Araştırma Süreci

Çalışma verilerini elde etmek için konunun amacına uygun olan ölçeklerden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Anket formu Türkiye genelinde ulusal ve uluslararası lojistik firmalarında görev yapan yöneticilere uygulanmıştır. Anket uygulama şekli yüz yüze tabletle görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, verilerin analizi, literatüre dair kaynak aktarımları, kaynak gösterimlerine kadar makalenin tüm bölümlerinin etik kurallara uygun olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu araştırma Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05.09.2024 tarihli ve E.171591 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür.

4.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden olan anket metodu kullanılmıştır. Ankette kullanılan ölçekler 5'li Likert Ölçeği esas alınarak kullanılmıştır. Hazırlanan anket formunda katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik sorulara, stratejik liderlik ölçeğine ilişkin ifadeler, örgütsel performans ölçeğine ilişkin ifadeler ve rekabet avantajı ölçeğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Pisapia et. al. (2005)'nin geliştirdiği stratejik liderlik ölçeği 35 madde içeren yönetimsel, dönüşümsel, politik, iletişimsel ve etik liderlik davranışları şeklinde 5 boyuttan oluşmaktadır. Stratejik liderlik ölçeği Çoban (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Firma performansı ölçeği Ellenger ve diğ. (2002) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan firma performansı ölçeği, Akgün ve diğ. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kohn vd. (2011) ve Morabito vd. (2009) tarafından geliştirilen rekabet avantajı ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır (Şekkeli, 2016).

4.5. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ve AMOS Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinden önce demografik bilgilere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Veri analizi sürecinde normallik testi ve güvenilirlik testleri

yapılmış olup değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon testi yapılmıştır. Araştırma hipotezlerinin test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

5. Bulgular

Çalışmanın araştırma sorusu “stratejik liderlik rekabet avantajı ve örgütsel performansı etkilemekte midir?” şeklinde belirlenerek bu doğrultuda araştırma amacına uygun analizler yapılmış ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans analizleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılarına Ait Demografik Özellikler

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	188	39,66
	Erkek	286	60,34
Medeni Durum	Evli	172	36,29
	Bekâr	206	43,46
	Diğer	96	20,25
Yaş	18-25	137	28,90
	26-35	84	17,72
	36-45	85	17,93
	46-55	94	19,83
	56 yaş ve üzeri	74	15,62
Eğitim Durumu	İlköğretim ve lise	24	5,06
	Ön lisans ve lisans	265	55,91
	Lisansüstü	185	39,03
Mesleki Tecrübe	1-5 yıl	160	33,76
	6-10 yıl	190	40,08
	11 yıl ve üzeri	124	26,16
İşletmedeki konumunuz nedir?	CEO	34	7,17
	Üst Düzey Yönetici	116	24,47
	Orta Düzey Yönetici	324	68,36
İşletmenizdeki toplam personel sayısı kaçtır?	0-100	153	32,28
	101-500	151	31,86
	501-1500	136	28,69
	1501 ve üzeri	34	7,17
İşletmeniz kaç yıldır faaliyet göstermektedir?	1-5 yıl	121	25,53
	6-10 yıl	120	25,32
	11 yıl ve üzeri	233	49,15
İşletmeniz hukuki yapısı nedir?	Anonim Şirket	200	42,19
	Limited Şirket	145	30,59
	Komandit Şirket	64	13,50
	Kolektif Şirket	65	13,72
	Toplam	474	100,0

Araştırma kapsamında toplam 474 katılımcıya ulaşılmış olup, katılımcıların %39.66’sının kadın (n:188), %60.34’ünün erkek (n:286) olduğu belirlenirken katılımcıların büyük çoğunluğunun bekar (%43.46; n:206), 18-25 yaş aralığında (%28.90; n:137), ön lisans veya lisans mezunu (%55.91; n:265), 6-10 yıllık mesleki tecrübeleri olduğu (%40.08; n:190), orta düzey yöneticilik yaptıkları (%68.36; n:324), 0-100 arasında çalışanı olan firmada görev yaptıkları (%32.28; n:153), işletmelerinin 11 yıl ve

üzerinde faaliyet gösterdiği (%49.15; n:233) ve anonim şirketlerde görev yaptıkları (%42.19; n:200) belirlenmiştir.

5.2. Normallik Testi

Normallik testi, veriye uygun analiz yöntemini seçmek ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için temel bir adımdır. Bu test, istatistiksel araştırmaların sağlam ve geçerli olmasını sağlamada kritik rol oynar. Normallik varsayımının sağlandığını belirlemede dikkate alınan ölçütlerden biri çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. Çarpıklık ve Basıklık katsayılarının ± 2.0 aralığında olması halinde veri seti normal dağılıyor demektir (George ve Mallery, 2020, s. 114).

Tablo 2.

Verilerin Dağılımına Ait Bulgular

Ölçümler	Merkezi Eğilim Ölçüleri		Basıklık-Çarpıklık	
	Ortalama	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Dönüşümsel Uygulamalar	3,00	3,29	-0,230	-1,514
Yönetimsel Uygulamalar	2,95	3,20	-0,136	-1,407
Etik Uygulamalar	2,93	3,00	-0,156	-1,432
Politik Uygulamalar	2,97	3,00	-0,151	-1,342
İletişimsel Uygulamalar	2,93	3,00	-0,111	-1,475
Genel Stratejik Liderlik	2,95	3,39	-0,316	-1,575
Rekabet Avantajı	2,91	3,13	-0,187	-1,565
Firma Performansı	2,85	2,90	-0,010	-1,602

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmaya dâhil olan katılımcı sayısı yeterli olduğu için ($n \geq 30$) merkezi limit teoreminden hareketle istatistiksel açıdan daha güçlü olan parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

5.3. Güvenirlik Analizi

Çalışmada güvenirlilik oranını belirlemek için Cronbach alfa güvenirlilik analizi yapılmıştır. Sosyal bilimler alanında güvenirlilik katsayısının 0,70 ve üzerinde olması halinde ölçeğin de güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Kılıç, 2019, s. 127). Güvenirlilik katsayısı 0 ile 1 arasında değişir ve değeri 1'e yaklaştıkça ölçüm aracının güvenirliliği artar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 155). Güvenirlilik analizinde, Ölçekteki maddelerin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,30 değerinin altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu doğrultuda ölçekteki maddelerin diğer maddeler ile olan ilişki değerinin 0,30 değerinin altında olmadığından ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Araştırma verilerin ve örneklem hacminin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeriyle kontrol edilir. Örneklem büyüklüğüne karar vermeyi sağlayan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0,60'ın üzerinde (Tabachnick ve Fidell, 2013; Büyüköztürk, 2019) olması ve araştırma verilerinin normallik varsayımına uygun olduğunu gösteren Bartlett's Test of Sphericity testinin anlamlı olması gerekmektedir (Akbulut, 2020, s.94).

Tablo 3.

Stratejik Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	Alt Boyut	Güvenirlik (Cronbach's Alpha)	Açıklanan Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Toplam Varyans %	Güvenirlik (Cronbach's Alpha) Toplam
Stratejik Liderlik	İletişimsel Uygulamalar	0,944	18,298	6,404	70.608	0,970
	Dönüşümsel Uygulamalar	0,930	15,079	5,278		
	Politik Uygulamalar	0,921	13,790	4,826		
	Etik Uygulamalar	0,923	13,480	4,718		
	Yönetimsel Uygulamalar	0,903	9,960	3,486		

KMO: 0,962; Bartlett's Test of Sphericity = $X^2(595)=5243,313$; $p=0.000$

Tablo 3'e göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir ($\alpha=0,970$). KMO değerinin 0,60 değerinden fazla ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). 35 maddelik ölçeğin, faktör analizi sonucunda 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam açıkladığı varyans değerinin %70.608 olduğu görülmektedir. Ölçekteki maddelerin diğer maddeler ile olan ilişki değerinin 0,30 değerinin altında olmadığı tespit edildiğinden ölçekten madde çıkarılmasının gerekli olmadığına karar verilmiştir. Ölçeğin birden fazla faktörlü olması nedeniyle varimax döndürme işlemi yapılmış olup döndürme sonrası; stratejik liderliğin iletişimsel uygulamalar ($\alpha: 0.944$), dönüşümsel uygulamalar ($\alpha: 0.930$), politik uygulamalar ($\alpha: 0.921$), etik uygulamalar ($\alpha: 0.923$) ve yönetimsel uygulamalar ($\alpha: 0.903$) alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.

Rekabet Avantajı Ölçeğinin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	Güvenirlik (Cronbach's Alpha)	Açıklanan Varyans %	Özdeğer
Rekabet Avantajı	0,944	71,825	5,746

KMO: 0,956; Bartlett's Test of Sphericity = $X^2(28)=1081,510$; $p=0.000$

Tablo 4'e göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir ($C.Alpha=0,944$). KMO değerinin 0,60 değerinden fazla ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ölçekteki maddelerin diğer maddeler ile olan ilişki değerinin 0,30 değerinin altında olmadığı tespit edildiğinden ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Sekiz maddelik ölçeğin, faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam açıkladığı varyans değerinin 71,825 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü olması nedeniyle herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır.

Tablo 5.

Örgütsel Performans Ölçeğinin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	Güvenirlik (Cronbach's Alpha)	Açıklanan Varyans %	Özdeğer
Örgütsel Performans	0,974	67,059	13,412

KMO: 0,978; Bartlett's Test of Sphericity = $X^2(190)=3237,676$; $p=0.000$

Tablo 5'e göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir ($C.Alpha=0,974$). KMO değerinin 0,60 değerinden fazla ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ölçekteki maddelerin diğer maddeler ile olan ilişki değerinin 0,30 değerinin altında olmadığı tespit edildiğinden ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Yirmi maddelik ölçeğin, faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam açıkladığı varyans değerinin %67.059

olduğu görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü olması nedeniyle herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır.

Tablo 6.

Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

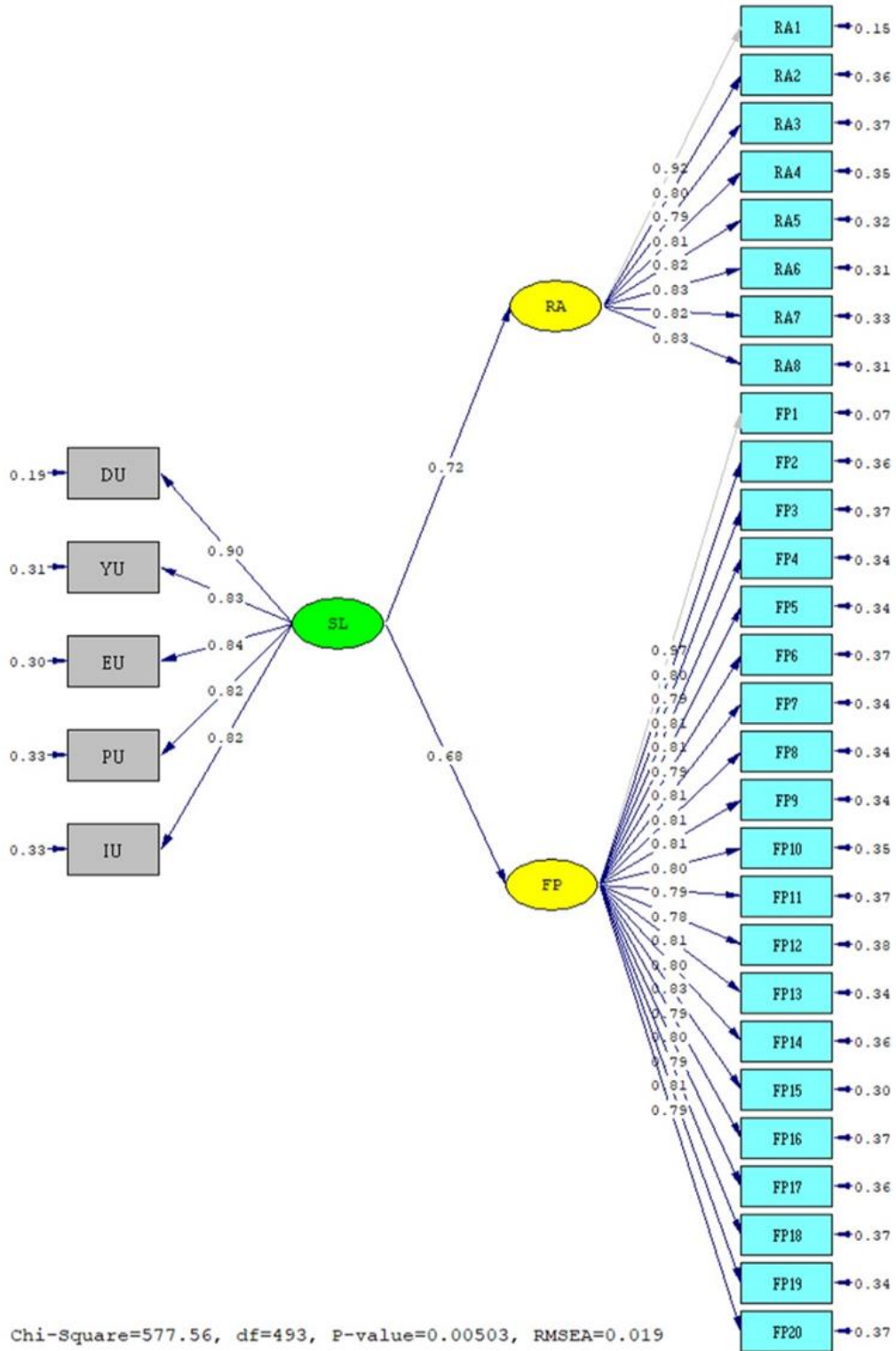
No	Değişkenler	1	2	3	4	5	6	4	8
1	Dönüşümsel Uygulamalar	1	,746**	,768**	,737**	,719**	,903**	,628**	,609**
2	Yönetsel Uygulamalar		1	,698**	,674**	,680**	,846**	,588**	,538**
3	Etik Uygulamalar			1	,703**	,696**	,880**	,534**	,515**
4	Politik Uygulamalar				1	,695**	,866**	,544**	,492**
5	İletişimsel Uygulamalar					1	,884**	,555**	,565**
6	Genel Stratejik Liderlik						1	,647**	,622**
7	Rekabet Avantajı							1	,615**
8	Firma Performansı								1

**p<0.01; Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6’da değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların stratejik liderlik düzeyleri ile rekabet avantajları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki olduğu (r:0.647; p<0.01), stratejik liderlik düzeyleri ile firma performansı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki olduğu (r:0.622; p<0.01) belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların rekabet avantajı düzeyleri ile firma performansı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki olduğu (r:0.615; p<0.01) belirlenmiştir.

Şekil 1.

Stratejik Liderliğin Rekabet Avantajı ve Firma Performansı Üzerindeki Etkisine Ait Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 1’de araştırmanın birinci modeline ilişkin Ki-kare değeri $\chi^2 = 577.56$, sd = 493, p = .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakıldığında, ($\chi^2/\text{sd} = 1.172$) oranın 3 değerinin altında olması “mükemmel uyum” olduğu anlamına gelmektedir. Modele ait uyum iyiliği indekslerine göre; RMSEA = .019, RMR = .061, SRMR = .052, GFI = .93, AGFI = .92 ve

CFI = .99, NFI= .99 ve NNFI= .99 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelinin “kabul edilebilir” ve “mükemmel uyum”a sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

0,90 etki oranıyla dönüşümsel uygulamaların stratejik liderlik üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesinde yer alan (şekil 2) DU=Dönüşümsel Uygulamalar, YU=Yönetimsel Uygulamalar, EU=Etik Uygulamalar, PU=Politik Uygulamalar, IU=İletişimsel Uygulamalar anlamına gelmektedir. Araştırmada Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)’a ait uyum kriterleri aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 7.

Araştırmada Kullanılan Uyum Kriterleri Aralıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Tablo 8.

Stratejik Liderliğin Rekabet Avantajı ve Firma Performansı Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotezler	Yollar	Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri	t değerleri	Sonuç
H ₁ : Stratejik liderliğin rekabet avantajı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.	(SL)→(RA)	0,72	16,32**	Doğrulandı
H ₂ : Stratejik liderliğin firma performansı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.	(SL)→(FP)	0,68	15,90**	Doğrulandı
**p<0.01				

Tablo 8’e göre; araştırmanın H₁ hipotezi olan stratejik liderliğin rekabet avantajı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (β : 0.72; $t=16.23>2.58$; $p<0.01$). Bu sonuç, katılımcıların stratejik liderlik düzeylerinde meydana gelen bir birimlik artışın rekabet avantajı düzeylerinde 0,72’lik bir artışa neden olacağı anlamına gelmektedir.

Araştırmanın H₂ hipotezi olan stratejik liderliğin firma performansı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (β : 0.68; $t=15.90>2.58$; $p<0.01$). Bu sonuç, katılımcıların stratejik liderlik düzeylerinde meydana gelen bir birimlik artışın firma performansı algıları düzeylerinde 0,68’lik bir artışa neden olacağı anlamına gelmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İşletme verimlilik düzeyinin neden olduğu performans göstergeleri ve bunun bir sonucu olan rekabet avantajı şüphesiz ki stratejik liderlerin davranışlarından da etkilenmektedir. İşletme performansında artış sağlayan en önemli ölçütlerden biri stratejik liderin tutumlarıdır. Bu araştırmada lojistik firmalarında çalışan yöneticilerin stratejik liderlik davranışlarının işletmenin performansına ve rekabet avantajına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma lojistik firmaları bünyesinde görev yapan yöneticilerle sınırlı bulunmaktadır. Araştırmanın coğrafi kapsamı (Türkiye geneli), veri toplama sürecini karmaşıklştırmış veya beklenenden daha zahmetli hale getirmiştir. Araştırma bulgularına göre; Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizine göre stratejik liderliğin rekabet avantajına etkisinde, katılımcıların stratejik liderlik düzeylerindeki bir birimlik artışın rekabet avantajı düzeyinde 0,72'lik bir artışa neden olduğu görülmüştür. Benzer şekilde stratejik liderliğin örgütsel performansa etkisinde, katılımcıların stratejik liderlik düzeylerindeki bir birimlik artışın örgütsel performans düzeyine 0,68'lik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre stratejik liderliğin rekabet avantajı ve örgütsel performans üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçlarına göre stratejik liderliğe en çok etki eden stratejik liderlik boyutunun “dönüşümsel uygulamalar” olduğu görülmüştür. Buna göre; işletmede stratejik liderliğin rekabet avantajı ve örgütsel performans üzerindeki etkisi arttırılmak isteniyorsa işletmede dönüşümsel stratejik liderlik uygulamalarına daha fazla önem verilmelidir (Normaini vd., 2023, Agazu vd. 2025). Dönüşümsel stratejik liderler; iş göreni liderlik konusunda teşvik ederek uzun vadede kârlı hedeflere bağlı, vizyoner bakış açısı, örgüt değerlerine bağlı ve fırsatlara karşı öngörüsü olan davranışlar sergilerler. Dolayısıyla stratejik liderlerin “dönüşümsel uygulamalar” a yönelik davranışlarının örgüt içerisinde daha etkili olduğu ve daha fazla desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dönüşümsel uygulamalardan sonra stratejik liderliğe en fazla etki eden stratejik liderlik boyutlarının sırasıyla yönetsel uygulamalar ve etik uygulamalar olduğu görülmektedir. Stratejik liderliğe en az etki eden stratejik liderlik boyutlarının ise politik ve iletişimsel uygulamalar oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya ait hipotezlerin doğrulandığı görülmektedir.

Bu araştırma bulguları, stratejik liderliğin örgütsel performans ve rekabet avantajı üzerindeki olumlu etkilerinin ekonomik ve kültürel düzeyde çeşitli sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Stratejik liderlik uygulamalarının işletmelerin verimliliğini ve kârlılığını artırarak mikro ölçekte firma başarısını, makro ölçekte ise sektörel büyümeyi ve ülke ekonomisine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, stratejik ve dönüşümcü liderlik uygulamalarının yatırım konusunda güven ortamı sağlayarak, yerli ve yabancı sermaye girişlerini artırabilecek bir potansiyeli vardır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Rekabet gücündeki artış ise yalnızca iç pazarda değil, dış pazarda da firmaların dış ticaret konusunda olumlu etkiler yaratabilir. Stratejik liderlikle desteklenen büyüme ve performans artışı, istihdam olanaklarının arttırarak işsizlik oranlarının azalmasına ve toplumsal refahın artmasına katkı sağlamaktadır. Dönüşümcü liderlik uygulamaları kültürel düzeyde örgüt değerlerine dayalı daha esnek ve değişime açık bir yapı halinde dönüşmektedir. Bu dönüşümle çalışan motivasyonun ve örgütsel bağlılık artarak aidiyet güçlenmektedir. Etik liderlik uygulamalarının stratejik liderlikte rekabet ve performans düzeyinde önemli bir boyut olarak öne çıkması ise, kurum içi etik kültürün yerleşmesine katkı sağlayarak sorumluluk, hesap verebilirlik ve iş etiği gibi normların gelişip yaygınlaştırılmasına katkı sağlamaktadır. Diğer yandan, iletişimsel liderlik boyutunun stratejik liderliğe katkısının düşük olması, iç iletişim eksikliklerine ve kapalı organizasyon kültürüne işaret etmekte; bu da stratejik liderlik uygulamalarında geliştirilmesi gereken noktalara ilişkin öneriler sunmaktadır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, stratejik liderlik, rekabet avantajı ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin birbirini besleyen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Stratejik liderlik, yalnızca doğrudan etkilerle sınırlı kalmayıp; dönüşümcü liderlik gibi ara mekanizmalarla bu etkisini güçlendirmektedir. Çalışmada literatürle paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde uygulanması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Acar, M. (2003). Tarımsal işletmelerde finansal performans analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 18-32.
- Açıkgöz, O., & Biçer, E. B. (2025). Sağlıkta toplam kalite yönetimi uygulamalarının rekabet avantajına etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 13(1), 70-87.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Byrne, J. (2007). Emotional and learning capability and their impact on product innovativeness and firm performance. *Technovation*, 27(9), 501-513.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri* (1. baskı). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Amabile, T.M., & Fisher, C.M. (2009). Stimulate creativity by fueling passion. In E. Locke (Ed.) *Handbook of Principles of Organizational Behavior (2nd Edition)*. John Wiley & Sons: West Sussex, U.K., 481-497.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.). *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). Academic Press.
- Bass, Bernard M., & Avolio, Bruce J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 515-536.
- Brown, Michael E., Treviño Linda K., Harrison, David A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (25. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 419335) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-21.
- Erdik, M. (2024). *Yapı sektöründe entelektüel sermaye, inovasyon performansı, firma performansı ve rekabet avantajı ilişkisinin araştırılması* (Tez No. 874856) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, M. Ş., ve Kaplan, M., (2014). Kurumsal yetkinliklerin örgütsel performans üzerindeki etkileri: üretim firmaları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 175-192.
- Eren, M. Ş., Yücel, R., & Eren, S. S. (2010). Firma performansına etkileri kapsamında çevresel olumsuzluk, pazar dinamizmi, müşteri odaklılık ve yenilikçilik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 18(5), 3102-3116.
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic leadership: Top executives and their effects on organizations*. West Publishing Company.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Ghalayini, A. M., & Noble, J. S. (1996). The changing basis of performance measurement. *International Journal of Operations & Production Management*, 16(8), 63-80.
- Gupta, M. (2018). Strategic Leadership: an effective tool for sustainable growth. *SIBM Pune Research Journal*, 15(1), 1-5.
- Günday, G., Ulusoy, G., Kılıç, K., ve Alphan, L. (2008). An integrated innovation model: how innovations are born and what are their impacts on firm performance?. *15th European Operations Management Association (EUROMA) Conference*, 92-101.
- Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hao, Ma. (2000). Of competitive advantage: Kinetic and positional. *Business Horizons*, 43, 53-64.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (1999). *Strategic management* (3rd ed.). South-Western.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Israel, G. D. (1992-2013). *Determining sample size* (Fact Sheet PEOD-6 [gözden geçirilmiş]). University of Florida, Institute of Food and Agricultural Sciences.
- Jaleha, A., & Machuki, V. (2018). Strategic leadership and organizational performance: A critical review of literature. *European Scientific Journal*, 14(35), 124-149.
- O'Sullivan, D., & Abela, A. V. (2007). Marketing performance measurement ability and firm performance. *Journal of Marketing*, 71(2), 79-93.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-68.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic Leader: New Tactics for a Globalizing World*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Pisapia, J., & Ellington L. (2013). *Strategic leader: bringing the habits to life*. Information Age Publishing.
- Rowe, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1), 81-94.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schlie, T. W., & Goldhar, J. D. (1995). Advanced manufacturing and new directions for competitive strategy. *Journal of Business Research*, 33(2), 103-14.
- Srivastava, M., Franklin, A., & Martinette, L. (2013). Building a sustainable competitive advantage. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(2), 47-60.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn & Bacon.

- Taqi Addin, N. (2020). The relationship between the leadership and organizational performance: A review. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 7(11), 120-128.
- Udriyah, U., Tham, J., & Azam, S. M. F. (2019). The effects of market orientation and innovation on competitive advantage and business performance of textile SMEs. *Management Science Letters*, 9(9), 1419-1428.
- Waldman, D. A., Javidan, M., & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of the theory. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 335-361.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. Kadri. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Beta.
- Yavuz, E., & Karaköse, D. (2024). Örgütlerde stratejik insan kaynakları yönetiminin performans düzeyine etkisinde dönüştürücü liderlik davranışının aracı rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 81, 233-248.
- Yıldırım Özmütlu, S. (2023). Stratejik yönetim sürecinin rekabet gücü üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2023(2), 86-99.
- Yıldırım Özmütlu, S. (2024). Stratejik liderliğin, rekabet avantajı üzerindeki etkisinde örgüt kültürünün rolünün incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 19(76), 485-506.
- Ziyeuddin, M., Shabbir, M. A., Bin Saad, S., Bilal, M., & Raza, M. (2017). Impact of strategic leadership on employee performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6), 8-22.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışma, doktora tezinden üretilmiştir. Bu doğrultuda birinci yazarın katkısı %60, ikinci yazarın katkısı %40'tır.

Çıkar Beyanı

Yazar(lar), bu çalışmanın hazırlanması ve yayımlanması sürecinde herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması içerisinde olmadıklarını beyan eder. Çalışmanın tüm süreci akademik ve etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05.09.2024 tarihli ve E.171591 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur. / This study was approved for ethical compliance by the Ethics Committee for Scientific Research and Publication in Social and Human Sciences at Bingöl University, with the decision dated 05.09.2024 and numbered E.171591.

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Belirlenmesi: Şırnak Üniversitesi Örneği***Determining Internet Usage and Social Media Addiction Levels among University Students: The Case of Şırnak University***

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAPUK

Şırnak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Şırnak, Türkiye

Şırnak University, Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Şırnak, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0542-3152 | E-mail: huseyincapuk@outlook.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Çapuk, H. (2025). Üniversite öğrencilerinde internet kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi: Şırnak Üniversitesi örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 91-106. DOI: 10.53586/susbid.1642574

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 18/02/2025 **Kabul Tarihi / Accepted:** 28/05/2025

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/June

Cilt/ Volume: 13 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 91-106

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Hüseyin ÇAPUK). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

* Bu çalışma, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu'nun 14.08.2024 tarihli ve E-97974870-050.99-106974 sayılı kararıyla değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. / This study was evaluated and approved for ethical compliance by the Ethics Committee of Şırnak University, with the decision dated 14 August 2024 and numbered E-97974870-050.99-106974.

Öz

Bu çalışma üniversite öğrencilerinde internet kullanımı ve Sosyal Medya Bağımlılığı düzeylerinin incelemek amacıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencileri, dijital etkileşim ve sosyal medyada fazla zaman geçirme eğilimlerinden dolayı sosyal medya bağımlılığı açısından risk teşkil etmektedir. Tanımlayıcı-kesitsel tipte olan bu araştırma, Kasım 2024-Ocak 2025 tarihleri arasında üniversite öğrencileriyle yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiş ve toplam 359 öğrencinin katılımıyla tamamlanmıştır. Veri toplanmadan önce etik onay alınmıştır. Veri toplama aşamasında “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların %90,3’ünün akıllı telefon kullandığı, %79,4’ünün bulunduğu ortamda internet erişiminin olduğu, %90,0’inin günlük olarak internet kullandığı ve %44,5’inin en çok tercih ettiği sosyal medya platformunun Instagram olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği toplam puanları açısından, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, interneti bulunduğu ortamda kullananlar ve sosyal medya kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak önemli farklar bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre, 15-24 yaş aralığında olan, 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören, babasının eğitim durumu üniversite olan ve sosyal medyayı her gün birden fazla kez kullanan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Teknolojinin hızla geliştiği bu dönemde, dijital bağımlılıklara karşı farkındalık oluşturulması hem öğrenciler hem de ebeveynler için önem taşımaktadır. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin daha sağlıklı dijital alışkanlıklar edinmeleri için çeşitli stratejilerin uygulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, internet kullanımı, sosyal medya bağımlılığı.

Abstract

This study examined internet usage and social media addiction levels among university students. Because of their tendency to spend excessive time on digital interactions and social media, university students are considered a risk group for social media addiction. This descriptive and cross-sectional study was conducted through face-to-face interviews with university students from November 2024 to January 2025, involving 359 participants. Ethical approval was obtained prior to data collection. During data gathering, the “Introductory Information Form” and the “Social Media Addiction Scale” were used. It was found that 90.3% of participants used smartphones, 79.4% had internet access in their environment, 90.0% used the internet daily, and 44.5% preferred Instagram as their main social media platform. Significant differences in total Social Media Addiction Scale scores were observed based on age, gender, academic year, father’s educational background, internet access at their location, and social media usage frequency ($p<0.05$). Specifically, students aged 15 to 24, third-year students, those with fathers who had a university degree, and students who used social media more than once daily showed higher addiction scores. In today’s rapidly advancing technological era, raising awareness about digital addictions is crucial for both students and parents. These results underscore the importance of developing strategies to help university students establish healthier digital habits.

Keywords: University students, internet use, social media addiction.

Extended Abstract

With the rapid development of technology and the widespread use of the Internet, there have been significant changes in social structures and cultural codes. The rich visual content and wide interaction areas offered by the Internet have led to changes in the media consumption habits at individual and societal levels. Social media platforms, which have become a part of the digital society, have been an important factor in individuals' orientation towards the virtual world. The easy accessibility of social media tools from anywhere in the world has increased the interaction of individuals. Especially among university students, social media use is growing due to distancing from their families, increasing responsibilities, loneliness, academic stress, and being influenced by their peers. Students can use social media tools for communication, socializing, obtaining information, following what is happening in social media, participating in communities, or reaching the masses on a subject they have developed. This makes the use of social media tools widespread depending on their popularity. While social media tools enable individuals to interact and engage in social activities, social media addiction emerges as a result of excessive and uncontrolled use. As a result, students' excessive and uncontrolled use of social media leads to loneliness, deterioration of social relationships, decline in course success, stress, anxiety, and depression. Increasing social media use day by day may pave the way for effective, preventive, and interventionist studies at the point of understanding the underlying causes. Therefore, this study aims to determine university students' internet use and social media addiction levels.

The purpose of this study was to examine university students' internet usage and social media addiction levels. The population of the study consisted of students ($n=6520$) enrolled at Şırnak University during the fall semester of the 2024-2025 academic year. Power analysis was performed using the G*Power 3.1 software package to determine the sample size. As a result of this analysis, the minimum sample size was calculated as 363 at a 95% confidence level ($1-\alpha$) and a 0.05 (α) significance level. Before data analysis, missing data were identified in the questionnaire forms, and therefore, 4 questionnaires were excluded from the study. The analyses

were completed with the participation of a total of 359 students. Ethical committee approval was obtained before collecting the research data. The “Introductory Information Form,” which included participants' demographic information, and the “Social Media Addiction Scale,” which measured the level of social media addiction, were used to collect the data. The research data were analyzed using the SPSS 25.0 program. Frequency, percentage distributions, mean, and standard deviation values were used for descriptive statistics. The Kolmogorov-Smirnov Z test was applied to evaluate the normality of the data distribution. For data showing a normal distribution, Student's t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) methods were used for intergroup comparisons. The statistical significance level was set at $p < 0.05$. The research findings provide important data on university students' use of digital tools and internet usage habits. 79.4% of participants use the Internet in their environment, 90.0% access the Internet daily, and 44.5% use Instagram the most. These findings indicate that students use the internet intensively and that the popularity of social media platforms also plays a role in this. Data obtained from the Social Media Addiction Scale show significant relationships between social media addiction and various demographic factors.

The study found statistically significant differences in social media addiction scores based on age, gender, grade level, father's education level, internet usage habits, and frequency of social media use. In particular, it was found that students aged 15-24, third-year students, pupils whose fathers had a university education, and students who used social media more than once a day had higher social media addiction scores. The study also showed that there was a relationship between social media addiction and the environment in which the internet was used. Students who used the internet in their environment were found to have higher levels of social media addiction. The results of this study highlight the importance of developing various strategies to enable university students to establish healthy relationships with the internet and social media. It is essential to raise awareness by holding seminars aimed at preventing the development of this addiction and adding courses on addiction and combating addiction to the curriculum. University students need to be directed toward areas outside of social media where they can develop themselves. Students can reduce the time they spend on social media and contribute to a healthier social life by acquiring hobbies, playing sports, participating in nature walks, reading books, joining student clubs, and participating in social activities. For future research, it is recommended to work with students from multiple universities, conduct longitudinal studies, conduct in-depth interviews (qualitative data collection), and evaluate the implementation of intervention programs.

Giriş

Dünyada teknolojinin hızla gelişmesi ve internet kullanımının yaygınlaşması, toplumsal yapıdan kültürel kodlara kadar geniş bir dönüşüm alanını beraberinde getirmiştir. İnternetin sağladığı görsel zenginlik ve geniş etkileşim olanakları hem bireylerin hem de toplumun iletişim biçimlerini dijital ortama taşıyarak, medya tüketim alışkanlıklarında köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, dijital toplumun bir parçası haline gelen sosyal medya platformları, bireyin somut dünyadan uzaklaşmasına ve sanal evrene yönelişinde önemli bir araç haline gelmiştir (Doğan & Gündüz, 2025).

Sosyal medya, dijital çağın bir sonucu olarak, günlük yaşamın hemen her alanında etkisini gösteren önemli bir unsur haline gelmiştir (Cheng et al., 2021). Dünya genelinde 2025 yılı itibari ile internet kullanıcılarının sayısı ise 5.56 milyara, nüfusa oranı ise %67.9'a çıkmıştır. (We Are Socia, 2025a). Türkiye İstatistik Kurumu'nun yürüttüğü Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına göre 16-74 yaşa grubundaki bireylerde internet kullanım oranlarına göre 2023 yılında %87.1 iken 2024 yılında %88.8 çıkmıştır. Bireylerin kullandıkları sosyal medya araçları incelendiğinde %86.2'si WhatsApp, %71.3'ü YouTube ve %65.4'ü Instagram olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2024). Benzer şekilde "We Are Social Dijital Ajansı"nın 2025 yılı raporuna göre Türkiye'de 77.3 milyon kişi (%88.3) internet kullanıcısı ve 58.5 milyon kişi (%66.7) sosyal medya kullanıcısıdır. Türkiye'de 58.5 milyon kişi Instagram, 57.5 milyon kişi Youtube, 40.2 milyon kişi Tiktok, 34.8 milyon kişi Facebook, 19.7 milyon kişi X (Twitter), 19.0 milyon kişi LinkedIn, 15.7 milyon kişi Snapchat, 13.4 milyon kişi Messenger kullanmaktadır. Bu da Türkiye'de internet kullanıcılarının büyük bir çoğunluğu sosyal medya platformlarını aktif olarak kullandığını göstermektedir (We Are Socia, 2025b). Bu bağlamda, sosyal medya platformlarının hem dünyada hem de Türkiye'de kullanımının önemli ölçüde yaygınlaştığı dikkati çekmektedir.

Sosyal medya kullanım kolaylığı ve ulaşılabilirliği göz önünde bulundurulduğunda, sosyal medya araçları herhangi bir zaman ve coğrafi sınırlama olmadan kullanıcılar için rahat bir etkileşim alanı sunmaktadır (Cheng et al., 2019). Özellikle üniversite öğrencilerinde sosyal medya çeşitli nedenlere bağlı olarak kullanımı oldukça yaygındır. Öğrenciler sosyal medya araçları ile farklı insanlarla tanışma, arkadaşlık kurma, iletişim, ortak hedeflere sahip topluluklara katılım sağlama, güncel olayları takip etme, bilgi edinme veya bir konuda edindiği bilgileri kitlelere ulaştırma gibi birçok amaç için kullanabilmektedir (Erdem & Dost, 2024). Sosyal medya platformlarının popülaritesine bağlı olarak gençlerin sosyal medyada geçirdikleri zaman önemli ölçüde artmaktadır. Sosyal medya, bireylerin etkileşimde bulunmalarına ve sosyal aktivite yapmalarına olanak sağlarken bir yandan da aşırı ve kontrolsüz kullanımına bağlı endişelerin artmasına yol açmıştır (Mushtaq et al., 2023). Aşırı ve kontrolsüz kullanım sonucunda fiziksel, psikolojik ve toplumsal yapı işlevlerinde dengenin bozulmasına, iş performansının düşmesine, sosyal ilişkilerde azalma, uyku bozukluğu, yaşam memnuniyetinin azalmasına, kıskançlık, kaygı ve depresyon duygularının oluşmasına ve uyum sorunlarına yol açabilmektedir (Arslan et al., 2023; Sun & Zhang, 2021). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının artması, bu sorunların daha da büyümesine neden olmakta; bu nedenle sosyal medya bağımlılığını ele almanın önemi ortaya çıkmaktadır (Erdem & Dost, 2024).

Bağımlılık, yalnızca madde kullanımına bağlanamayacak kadar geniş ve çok boyutlu bir olgudur. Bu kapsamda Griffiths (2005), bağımlılığın madde veya davranışsal türlerin ortak yapısal özelliklerinin olduğunu öne sürerek, bağımlılığın biyopsikososyal bir çevrede oluştuğu "bileşenler modeli" ile açıklamıştır. Griffiths'e göre bağımlılık davranışları; belirginlik, duygudurum değişikliği, tolerans, yoksunluk, çatışma ve nüksetme olmak üzere altı temel bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Modelde bireyin sadece fizyolojik düzeylerine göre değil, psikolojik ve sosyal yönünü de içine alarak bütüncül bir değerlendirmenin yapılmasını sağlamaktadır (Griffiths, 2005). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığını açıklayan bilişsel-davranışçı modele göre sorunlu sosyal medya kullanımı, bireyin uyum bozucu bilişsel yapılarıyla ilişkili olup, çeşitli çevresel faktörlerin etkisiyle zamanla derinleşerek kompulsif ya da bağımlılık düzeyinde bir kullanım biçimine dönüşmesine yol açmaktadır. Sosyal beceri modeline göre kişiler kendilerini sunma becerilerindeki yetersizlikler ve yüz yüze iletişim yerine sanal iletişimi tercih etmeleri sosyal medya bağımlılığının gelişmesinde önemli faktörleri oluşturmaktadır. Sosyo-bilişsel model göre ise kompulsil sosyal medya kullanımının bireyin pozitif beklentileri, internet öz yetkinliği, ve internet kullanımını yönetmede yetersizlikler ile yakından ilişkilidir (Doğan, 2021). Sosyal medya bağımlılığı, dijital teknolojilerin aşırı ve kontrolsüz kullanımı sonucu bireyin kişisel yaşam, sosyal ilişkiler ve fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açması olarak tanımlanabilir (Uğurlu et al., 2025).

Sosyal Medya Bağımlılığı, internet bağımlılığının bir alt türü olarak, özellikle sosyal ağ sitelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte daha belirgin hale gelmiştir. İnternet teknolojilerinin her yerde erişilebilir olması, bireylerin sürekli olarak durum güncellemelerini, arkadaşlık isteklerini ve haber akışlarını kontrol etmesine neden olmakta; bu da sosyal medyaya olan bağımlılığı artırmaktadır. Birey sürekli sosyal medya ile vakit geçirme isteği, kendini kötü hissettiği zamanlarda sosyal medyaya yönelme, aynı haz duygusuna tekrar erişmek için sosyal medyayı daha fazla kullanma, sosyal medya ile sınır koyulduğunda veya yasaklandığında kendini kötü hissetme ve sıkıntı çekme, sosyal medya kullanımı nedeniyle sorumluluklarından vazgeçme ve günlük yaşamında sorunlar yaşama, sosyal medyadan uzaklaşmak için başarısız denemeler sosyal medya bağımlılığı'na işaret etmektedir (Andreassen et al., 2017). Kullanıcılar, sosyal medyayı eğlence, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim amacıyla kullanmakta olup, bu alışkanlık zamanla aşırı kullanım ve sürekli çevrimiçi olma isteği nedeniyle bağımlılığa dönüşebilmektedir (Balcı et al., 2024). Her bireyin kolaylıkla erişebileceği tabletler, cep telefonları ve internet kullanımı toplum üzerinde önemli endişelere yol açmaktadır (Şahin & Yağcı, 2017). İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı üzerine yapılan araştırmalar, bağımlılığın çeşitli psikososyal değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete, stres düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Gökbulut & Bilen, 2024). Ağırtaş ve Güler (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, internet bağımlılığı ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Ağırtaş & Güler, 2020). Benzer şekilde, Akcan ve arkadaşları (2023) tarafından Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Akcan et al., 2023). Ayrıca, sosyal medya kullanım süresi ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlar olduğu saptanmıştır. Özdemir (2019) ile İnce ve Koçak tarafından yapılan çalışmalarda sosyal medya kullanım süresinin artması sosyal medya bağımlılığını da artırdığı ortaya çıkmıştır (İnce & Koçak, 2017; Özdemir, 2019). Tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmada internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri düşük çıkmıştır (Öncü & Erel, 2024). Brezilya'da yetişkin bireyler ile yapılan çalışmada internet bağımlılığı ile sosyal medya tükenmişliği arasında pozitif bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir (Santos & Alves, 2025). Lübnanda üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada sosyal medya bağımlılığının öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkisinin olduğu gözlenmiştir (Hamam et al., 2024). Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, sosyal medya araçlarını sabah saatlerinde kontrol eden bireylerin, diğer zaman dilimlerinde kullananlara kıyasla daha yüksek düzeyde bağımlılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, sosyal medyada paylaşım yaparken filtre veya makyaj uygulayan öğrencilerin, uygulamayanlara göre daha yüksek bağımlılık seviyesine sahip olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, sosyal medyada yapılan paylaşımları okumadan, yalnızca paylaşım sahibini dikkate alarak beğeni yapan bireylerin, içeriği inceleyerek beğeni yapanlara kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal medya bağımlısı olduğu tespit edilmiştir (Tutgun-Ünal, 2019). Bu sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını önlemeye yönelik çalışmaların yapılmasına ışık tutabilir. Her geçen gün artan sosyal medya kullanımı altında yatan nedenleri anlama noktasında etkili, önleyici ve müdahale edici çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayabilir. Bundan dolayı bu çalışma üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile Sosyal Medya Bağımlılığı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Soruları:

1. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımları ne düzeydedir?
2. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin internet kullanımları ne düzeydedir?
3. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyo demografik özellikler ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma nicel araştırma deseninde tanımlayıcı-kesitsel tasarım olarak yapılmıştır.

1.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Şırnak Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır ($n=6520$). Örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla G*Power 3.1 yazılımı kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, %95 güven düzeyi ($1-\alpha$) ve 0,05 (α) anlamlılık seviyesinde minimum örneklem büyüklüğü 363 olarak hesaplanmıştır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçildi. Tabakalı örnekleme, belirli özelliklere sahip bir popülasyon (üniversite öğrencileri, yüksekokul öğrencileri) içerisinde rastgele bir örnekleme yapılmasıdır (Yağar & Dökme, 2018). Bu nedenle öğrenciler okudukları fakülte ve yüksekokullara göre dokuz tabakaya ayrılmıştır. Her bir tabakadaki öğrenci sayısına orantılı olarak seçildikten sonra, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Veri analizleri yapılmadan önce, anket formlarında eksik doldurulan veriler tespit edilmiş, bu yüzden 4 anket çalışmaya dahil edilmemiştir. Analizler, toplam 359 öğrencinin katılımı ile tamamlanmıştır.

1.3. Araştırmaya Dahil Olma Kriterleri

- ❖ Şırnak Üniversitesi'nde aktif olarak öğrenim gören,
- ❖ Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmek,
- ❖ Sosyal medya araçlarından en az birini (Facebook, Instagram, YouTube, vb.) aktif olarak kullanan kişiler.

1.4. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

- ❖ Araştırmaya gönüllü katılım sağlamamak,
- ❖ Anket sorularını hatalı veya eksik girmek

1.5. Verilerin Toplanması

Tanıtıcı Bilgi Formu: Öğrenci tanıtıcı bilgi formu (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okuduğu fakülte/yüksekokul, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne ve baba birlikteliği, öğrencinin başarı durumu, bilgisayar, laptop, tablet, akıllı telefon, okulda internet kullanma, kaldığı yerde internet kullanma, internet kullanım zamanı, en çok kullanılan sosyal medya aracı gibi sorulardan oluşmaktadır.

Ölçek: Üniversite öğrencileri ile yüz yüze görüşülerek Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır.

1.6. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu (SMBÖ-YF)

Ölçek, yetişkin bireylerde sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde 20 maddeden ve iki alt boyuttan ("Sanal Tolerans" ve "Sanal İletişim") oluşmaktadır. Ölçekten minimum 20 maksimum 100 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireyin kendisini "Sosyal Medya Bağımlısı" olarak algıladığı şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı sanal tolerans boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.92, sanal iletişim boyutunun 0.91 ve genel ölçeğin 0.94 olarak bulunmuştur (Şahin & Yağcı, 2017). Bu çalışmada, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları toplam puan 0.86 olarak bulunmuştur.

1.7. Verilerin Toplanması

Araştırma, Kasım 2024-Ocak 2025 tarihleri arasında üniversite öğrencileriyle yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri verileri öğrencilerin ders dışı zamanlarına göre ayarlanmış ve veri toplama sürecinde Tanıtıcı Bilgi Formu ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma öncesinde araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve sözlü onam alınmıştır. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ortalama 10-15 dakika süreler ile sınıf ortamında toplanmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllük esasına göre yapılmıştır.

1.8. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler için frekans (n), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SD) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenen karşılaştırmalarda, iki grup arasındaki farklılıkları belirlemek için Student's t-testi, ikiden fazla grup içeren karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık seviyesi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca araştırmanın yapıldığı üniversitede öğrenim gören öğrencilere genellenebilir. Aynı zamanda veri toplama aşamasında devamsızlık durumu olmayan araştırmaya katılmayı kabul etmiş öğrenciler ile sınırlıdır.

1.10. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma Helsinki bildirgesine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma, 14.08.2024 tarihli ve E-97974870-050.99-106974 sayılı karar ile Şırnak Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından onay almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden, çalışmaya katılmayı kabul ettiklerine dair sözlü onam alınmıştır.

2. Bulgular

Tablo 1

Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

		N	%
Yaş	X±SS		
	21.18±2.45		
Cinsiyet	Kadın	216	60.2
	Erken	143	39.9
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	174	48.5
	2.Sınıf	112	31.2
	3.Sınıf	48	13.4
	4.Sınıf	25	7.0
Okuduğu Fakülte/Yüksekokul	Sağlık Hizmetleri MYO	69	19.2
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	27	7.5
	Mühendislik Fakültesi	20	5.6
	İlahiyat Fakültesi	75	20.9
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	20	5.6
	Güzel Sanatlar Fakültesi	20	5.6
	Turizm Fakültesi	21	5.8
	Meslek Yüksekokulu	81	22.6
	Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu	26	7.2
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	15	4.2
	1 kardeş	10	2.8
	2 kardeş	11	3.1

	3 ve üstü kardeş	323	90.0
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazma yok	171	47.6
	İlkokul-Ortaokul	146	40.7
	Lise	24	6.7
	Üniversite ve üstü	18	5.0
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazma yok	60	16.7
	İlkokul-Ortaokul	193	53.8
	Lise	62	17.3
	Üniversite ve üstü	44	12.3
Anne ve Baba Birlikteliği	Evli	308	85.8
	Boşanmış	51	14.2
Öğrencinin Başarı Durumu	Çok iyi	128	35.7
	İyi	152	42.3
	Orta	65	18.1
	Kötü	14	3.9

Tablo 1’de Katılımcıların %60.2’sinin kadın olduğu, %48.5’inin 1. sınıf öğrencisi olduğu, %22.6’sının Şırnak Meslek Yüksekokulunda eğitim aldığı, %90.0’ının 3 veya daha fazla kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların %47.6’sının annelerinin okuma yazma bilmediği, %53.8’inin babalarının ilkokul-ortaokul mezunu olduğu, %85.8’inin ailelerinin bir arada yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %42.3’ünün ise başarı durumunun "iyi" olduğu bulunmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların teknolojik araçlar ve internet kullanımına ait değişkenlerin dağılımı

Değişkenler		N	%
Bilgisayar Kullanımı	Hayır	308	85.8
	Evet	51	14.2
Laptop kullanımı	Hayır	319	88.9
	Evet	40	11.1
Tablet kullanımı	Hayır	330	91.9
	Evet	29	8.1
Akıllı Telefon kullanımı	Hayır	35	9.7
	Evet	324	90.3
Okulda İnternet Kullanma durumu	Hayır	276	76.9
	Evet	83	23.1
Kaldığı yer İnternet Kullanma durumu	Hayır	74	20.6
	Evet	285	79.4
İnternet kullanımı	Her gün	323	90.0
	Haftada 1-2 gün	15	4.2
	Haftada bir kereden fazla	13	3.6
	Ayda birkaç kere	8	2.2
En çok hangi sosyal medya kullanımı	Instagram	160	44.5
	WhatsApp	135	37.6
	Youtube	59	16.4
	Facebook	5	1.5

Tablo 2'de Katılımcıların %85.8'inin bilgisayar kullanmadığı, %88.9'unun laptop kullanmadığı, %91.9'unun tablet kullanmadığı, %90.3'ünün akıllı telefon kullandığı tespit edilmiştir. İnternet kullanımına ilişkin olarak, katılımcıların %76.9'u okulda internet kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %79.4'ü kaldığı yerde internet kullandığını belirtirken, %90.0'ı ise interneti her gün kullandığını bildirmiştir. Ayrıca, katılımcıların %44.5'inin en çok kullandığı sosyal medya platformunun Instagram olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlıkları Toplam Puan Ortalamaları

	n	X	SS
Sanal Tolerans	359	31.44	7.71
Sanal İletişim	359	24.9	7.14
Toplam_SMB	359	56.43	13.42

Tablo 2'de Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı sanal tolerans alt boyutu toplam puan ortalaması 31.44 ± 7.71 , sanal iletişim 24.9 ± 7.14 ve toplam puan ortalaması ise 56.43 ± 13.42 olarak bulunmuştur.

Tablo 4
Katılımcıların bazı sosyodemografik değişkenlerinin Sosyal Medya Bağımlılığı (SMBÖ-YF) ve Alt Boyutlarının karşılaştırılması

	Sanal Tolerans	Sanal İletişim	Toplam SMB
Yaş			
15-24 arası yaş	31.90 ± 7.63	25.28 ± 6.97	57.18 ± 13.17
25-34 arası yaş	26.27 ± 6.67	21.62 ± 8.23	47.89 ± 13.56
Test ve Anlamlılık	$t=0.386$ p=0.00	$t=2.952$ p=0.00	$t=0.318$ p=0.00
Cinsiyet			
Kadın	31.08 ± 8.01	23.80 ± 6.73	54.88 ± 13.47
Erkek	31.99 ± 7.21	26.78 ± 7.38	58.77 ± 13.05
Test ve Anlamlılık	$t=1.813$ p=0.27	$t=1.451$ p=0.00	$t=0.179$ p=0.00
Sınıf düzeyi			
1.Sınıf	30.41 ± 7.54	24.02 ± 6.67	54.44 ± 12.82
2.Sınıf	32.06 ± 8.12	25.79 ± 7.32	57.85 ± 13.96
3.Sınıf	33.45 ± 6.62	26.64 ± 7.32	60.10 ± 12.52
4.Sınıf	31.96 ± 8.19	24.88 ± 8.48	56.84 ± 15.15
Test ve Anlamlılık	$F=2.422$ p=0.06	$F=2.414$ p=0.06	$F=2.937$ p=0.03
Baba eğitim durumu			
Okuma-yazma yok	30.08 ± 6.57	23.81 ± 6.55	53.90 ± 11.63
İlkokul-Ortaokul	31.06 ± 7.67	24.59 ± 7.17	55.65 ± 13.34
Lise	31.06 ± 7.45	25.46 ± 7.22	56.53 ± 13.49
Üniversite	35.52 ± 8.54	27.65 ± 7.17	63.18 ± 14.29
Test ve Anlamlılık	$F=5.105$ p=0.00	$F=2.927$ p=0.03	$F=4.781$ p=0.00
İnterneti bulunduğu ortamda kullanan			
Evet	31.82 ± 7.95	25.23 ± 7.48	57.05 ± 14.00
Hayır	30.00 ± 6.35	24.04 ± 5.55	54.04 ± 10.69
Test ve Anlamlılık	$t=4.388$ p=0.04	$t=6.240$ p=0.13	$t=6.657$ p=0.04

Sosyal Medya Kullanım Sıklığı

Her gün bir kereden fazla	32.51±7.56	25.67±7.01	58.18±13.16
Her gün bir kere	28.39±7.16	23.25±6.11	51.65±11.72
Haftada bir kereden fazla	29.88±6.64	26.77±8.80	56.66±12.39
Haftada bir kere	25.12±6.40	19.50±7.15	44.62±12.58
Ayda birkaç kere	22.33±5.68	14.50±7.50	56.43±13.42
Test ve Anlamlılık	F= 7.655	F= 6.416	F= 8.406
	p=0.00	p=0.00	p=0.00

F: Tek Yönlü Varyans Analizi (Post Hoc Tukey); t: Bağımsız Örneklem Testi; p = 0.05

Tablo 3’de katılımcıların yaş değişkeni ile SMBÖ-YF alt boyutları sanal tolerans, sanal iletişim ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Buna göre 15-24 arası yaş grubundaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri 25-34 arası yaş aralığındakilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile SMBÖ-YF alt boyutu sanal iletişim ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Buna göre erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri kadın öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni ile SMBÖ-YF toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan ileri analiz Tukey testinde 3.sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkeni ile SMBÖ-YF alt boyutu sanal tolerans, sanal iletişim ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan ileri analiz Tukey testinde baba eğitim düzeyi üniversite olanların sosyal medya bağımlılık düzeyleri diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların interneti bulunduğu ortamda kullanma değişkeni ile SMBÖ-YF alt boyutu sanal tolerans ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Buna göre interneti bulunduğu ortamda kullanan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri kullanmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların sosyal medya kullanım sıklığı değişkeni ile SMBÖ-YF alt boyutu sanal tolerans, sanal iletişim ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan ileri analiz Tukey testinde sosyal medyayı hergün bir kereden fazla kullananların sosyal medya bağımlılık düzeyleri diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma

Dünya genelinde ve ülkemizde internet altyapısının gelişimi, yaygınlaşması ve kullanıcı sayısının artışı, internetin yaşamımızda giderek daha fazla yer tuttuğunu ve bu eğilimin devam edeceğini göstermektedir. İnternetin insan yaşamını pek çok açıdan kolaylaştırdığı kuşkusuzdur. Ancak, internetin doğru ve bilinçli bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. İnternetin sunduğu içeriklerin ve olanakların verimli ve sağlıklı bir şekilde kullanılması gerekmektedir. İnternet kullanımının artışıyla birlikte, sunduğu içerikler, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunlar arasında en dikkat çeken, sosyal medya platformlarıdır. Özellikle gençler arasında hızla yayılan ve hayatlarının vazgeçilmez bir ögesi haline gelen sosyal medya, sıkça kullanılmaktadır. Bu durum, sosyal medyanın bireyler üzerindeki etkilerinin hem daha fazla önem kazanmasına hem de derinlemesine incelenmesine yol açmıştır. Sosyal medyanın etkilerine yönelik pek çok akademik araştırma yapılmakta olup, bu etkilerin daha iyi anlaşılması amacıyla çalışmalar devam etmektedir (Baz, 2018; Güler et al., 2019; İnce & Koçak, 2017).

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri (sanal tolerans, sanal iletişim ve toplam puanları) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, daha önce üniversite öğrencileri (Aslan & Polat, 2024), fen bilgisi öğretmen adayları (Gül & Diken, 2018), eğitim fakültesi öğrencileri (Gökbulut & Bilen, 2024), hemşirelik öğrencileri (Gündoğdu et al., 2020), sağlık bilimleri lisans öğrencileri (Aloğlu & Güllü, 2023) ile yapılan çalışmalarla benzerlik göstermiştir. Bu durum üniversite öğrencilerin gelişimsel olarak kimlik oluşturma, sosyal aidiyet ve sürekli kendini görünür kılma ihtiyacından kaynaklı olabilir. Üniversite öğrencilerin dijitalleşen günlük yaşamları, çevrimiçi

dersler, sosyal medya araçlarını kullanarak sosyalleşmeye çalışmaları gibi faktörler bu bağımlılık düzeyini orta düzeyde tutan temel unsurlar arasında sayılabilir.

Bu çalışmada, öğrenciler arasında 15-24 yaş aralığında olan bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri 25-34 arası yaş aralığındakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Aslan ve Polat (2024), Mushtaq ve ark. (2023) ile Daşlı ve Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda bulgularla paralellik göstermektedir (Aslan & Polat, 2024; Daşlı & Baloğlu, 2020; Mushtaq et al., 2023). Söz konusu yaş grubunun sosyal medya ile daha yoğun etkileşim içerisinde olması ve gelişimsel kaynaklı nedenlerle bağımlılık geliştirme riskinin arttığını düşündürmektedir. Bu yaş dönemlerinde nörogelişimsel kaynaklı dürtü kontrolünü sağlayan frontal korteks tam olarak gelişmediğinden bağımlılık davranışları daha sık görülebilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, ailelerinden uzaklaşmakta; sosyal çevreleri değişmekte ve yetişkinlere kıyasla akranlarıyla daha fazla zaman geçirdikleri için sosyal medya araçlarında daha fazla vakit geçirme eğiliminde olabilmektedirler. (Casey et al., 2008). Bu çalışmada, 15-24 yaş aralığındaki bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin 25-34 yaş grubuna göre daha yüksek bulunması, bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal medya araçlarına bağlılığını ve yoğun bir kullanım olduğunu göstermektedir. Buna göre genç bireyler günlük yaşamlarının çoğunluğunu sosyal medya araçları ile vakit geçirdiklerini işaret etmektedir. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrenciler sosyal medya araçlarını sürekli kullanarak sosyal medyada görünür olma, sosyal onay alma, sanal arkadaşlıklar kurma gibi davranışlar sergilebilmektedir.

Üniversite öğrencileri arasında, erkeklerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Meng vd. (2022) tarafından yapılan küresel bir çalışmada erkeklerde internet ve oyun bağımlılığının daha yüksek olduğu gözlemiyle paralellik göstermektedir (Meng et al., 2022). Ayrıca, Özdemir (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da erkek katılımcıların sosyal medya bağımlılığı kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada erkeklerin sosyal medya bağımlılığı kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Aslan & Polat, 2024). Ancak, Çimke ve Cerit (2021) tarafından yapılan bir çalışmada kadın öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çimke & Cerit, 2021). Ganalı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada sosyal medyanın aşırı ve kontrolsüz kullanımı kadınlar daha risk olduğu ortaya koymuştur (Malm et al., 2022). Bu bulgular, sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyetler arasında farklılık gözlenebileceği ve bu farklılığın altında yatan nedenler arasında bireysel değişkenler ve sosyo-kültürel yapı yer almaktadır. Çalışmada erkeklerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, bazı literatür bulgularıyla örtüşmekle birlikte, kadın bireylerin daha yüksek bağımlılık düzeyine sahip olduğunu bildiren çalışmalar da vardır. Genel olarak, cinsiyete bağlı farklılıkların değerlendirilmesinde bağlamsal etkenlerin dikkate alınması gerektiği düşünülebilir.

Çalışmada, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Çiftçi (2018) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileriyle yapılan çalışmada da benzer şekilde, 2. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu gözlemiyle paralellik göstermektedir (Çiftçi, 2018). Çimke ve Cerit (2021) yaptığı çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Çimke & Cerit, 2021). Kırgızistan'da üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha çok sosyal medyada aktif oldukları ve internet bağımlısı oldukları saptanmıştır (Özerbaş & Kyzy, 2025). Bu durumda sosyal medya bağımlılığı sadece bireysel tercihlerine göre değil, aynı zamanda akademik yaşamındaki ilerlemelere paralel olarak şekillenmektedir. Birey sosyal medya araçları ile kimlik gelişimi, sosyal aidiyet, onaylanma ve görünür olma ihtiyacından kaynaklı olabilir. Bu bağlamda, Kuss ve Griffiths'in (2017) göre sosyal medya eğlence, iletişim, bireyin kendini tanımladığı, ifade ettiği ve sosyal kabul aradığı bir platform haline geldiğini belirtmiştir (Griffiths & Kuss, 2017). Öğrencilerin üst sınıflara yaklaşıyor olmaları, mezuniyet stresi, belirsizlik, sosyal çevresiyle olan bağlarını sürdürme isteği sosyal medyayı bir başa çıkma aracı olarak kullanabilirler. Ek olarak sosyal medyada olup bitenleri kaçırma korkusu (FoMO), sürekli bağlantıda olma (Nomofomi) gibi durumlar işlevselliğin ötesinde bağımlılıkların oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir (Boyd, 2014; Griffiths & Kuss, 2017). Sonuç olarak sınıf düzeyinin yükselmesi sosyal medya bağımlılık düzeyini artırabileceği ilişkin literatürle benzerlik göstermiştir.

Çalışmada katılımcıların baba eğitim durumu üniversite olanların sosyal medya bağımlılık düzeyleri diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 3). Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe sosyal medya bağımlılıklarında arttığı görülmüştür (Coşar & Gedik, 2019). Bu durum eğitilmiş insanların dijital araç ve gereçleri kullanımında bilgi ve farkındalık eksiklik olduğu düşünülebilir. Bulgulardan farklı olarak Demir ve arkadaşlarının ergenler üzerinde yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyinin internet kullanımı üzerinde önemli bir etken olduğunu bulmuşlardır. Babanın eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte, çocuğuyla daha fazla ilgilenmesi, onu daha fazla desteklemesi ve uygun kontrol ile disiplin yöntemleri kullanması, problemli internet kullanımını azaltabileceğini belirtmişlerdir (Demir et al., 2017). Yapılan farklı bir çalışmada ise anne eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri annesi üniversite mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da eğitim seviyesi düştükçe internet kullanımında farkındalığının olmayışını ifade etmektedir (Demircan et al., 2022). Bu bulgular doğrultusunda sosyal medya bağımlılığının ebeveyn eğitim düzeyinin tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Baba eğitim düzeyinin yüksek olması öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmayabilir. Bilinçsiz teknoloji kullanımı ve kontrol mekanizmalarının yeterince yapılmaması gençlerin sosyal medya bağımlılıklarını artırabilir. Bulguların farklılık göstermesi yapılacak olan çalışmaların çok boyutlu bir yapıyla değerlendirmelerinin gerektiğini ve derinlemesine görüşmelerin uygulanması gerektiğini göstermektedir.

Çalışmada, üniversite öğrencileri arasında sosyal medyayı her gün birden fazla kullananlar ve interneti bulundukları ortamlarda kullananların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 3). Bu bulgular, Çömlekçi ve Başol (2019) ile Demir ve Kumcağız (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, katılımcıların sosyal medya kullanım sürelerinin artmasının, sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarını artırdığına işaret etmektedir (Çömlekçi & Başol, 2019; Demir & Kumcağız, 2019). Benzer şekilde, 5 saat ve üzeri internet kullananların, 1-3 saat arasında kullananlara göre sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çiftçi, 2018; Demircan et al., 2022). Akcan ve ark. (2023) tarafından Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin hem hafta içi hem de hafta sonu sosyal medyada günlük sıfır ile bir saat arasında zaman harcayan katılımcıların SYMBÖ-YF toplam ve alt boyut puanlarının, günlük iki ile dört saat ve beş saat ve üzerinde zaman geçiren katılımcılardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Akcan et al., 2023). Kırgızistan Manas Üniversitesinde öğrenim göre öğrenciler ile yapılan çalışmada ise interneti 7 saat ve üzeri kullananların Sosyal Medya Bağımlılık düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal medyada kalınan süre arttıkça sosyal medya bağımlılığının da paralel bir şekilde arttığını göstermektedir (Özerbaş & Kyzy, 2025). Tüm bu bulgular, sosyal medya kullanım süresi ile bağımlılık düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyayı ve interneti daha uzun süre kullananların bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bu çalışmada da ortaya konmuştur. Bu durum, aşırı kullanımın sosyal medya bağımlılığını tetikleyici bir faktör olabileceğini desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada üniversite öğrencilerinin %90.3'ünün akıllı telefon kullandığı, %79.4'ünün bulunduğu ortamda internet kullandığı, %90.0'ının her gün internet kullandığı ve %44.5'inin en çok kullandığı sosyal medya aracı Instagram olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin orta seviyelerde olduğu, özellikle 15-24 yaş arası gençlerin daha yüksek bağımlılık düzeyleri gösterdiği tespit edilmiştir. Erkeklerin, kadınlara göre daha yüksek bağımlılık seviyelerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği, 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek bağımlılık düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca baba eğitim düzeyi lisans olanlarda, günlük birden fazla kez sosyal medya kullanan bireylerin, sosyal medya bağımlılığı açısından diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin sosyal medya kullanımına yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla bilinçli ve kontrollü kullanım konularında bilgilendirici seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Bu seminerlerde sosyal medyanın psikolojik, akademik ve sosyal etkilerine dikkat çekilerek; zaman yönetimi, dijital okuryazarlık, çevrim içi güvenlik ve dijital bağımlılıkla başa çıkma stratejileri gibi konulara da yer verilmesi, öğrencilerin daha sağlıklı dijital

alışkanlıklar geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya dışında kendilerini geliştirebilecekleri alanlara yönlendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin hobiler edinmeleri, spor yapmaları, doğa yürüyüşlerine katılmaları, kitap okumaları, öğrenci kulüplerine katılmaları ve sosyal etkinliklerde yer almaları, sosyal medya kullanımına harcadıkları zamanı azaltabilir ve daha sağlıklı bir sosyal yaşam sürmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, eğitim müfredatlarına bağımlılık ve bağımlılıkla mücadele konularını işleyen dersler eklenmesi, öğrencilerin bu konuda daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olabilir. Teknolojinin hızla gelişen doğasında, öğrencilerin dijital bağımlılıklar konusunda erken yaşta farkındalık kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu farkındalık, öğrencilerin dijital dünyayı daha bilinçli ve sağlıklı bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalar için birden fazla farklı üniversite öğrencileriyle çalışılması, boylamsal araştırmaların yapılması, derinlemesine görüşmelerin yapılması (nitel veri toplama) ve müdahale programlarının uygulanması değerlendirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ağırtaş, A., & Güler, Ç. (2020). Sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sosyal kaygı durumlarının değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76-89.
- Akcan, K., Karakut, Ş., & Bucak, F. K. (2023). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının yalnızlık ve depresyon ile ilişkisi. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 178-189.
- Aloğlu, N., & Güllü, A. (2023). Sağlık bilimleri alanında öğrenim gören lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki sosyal medya bağımlılığı düzeyleri: kesitsel bir çalışma. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 149-158.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293.
- Arslan, K., Abra, D., Erbaş, D., Yüceloğlu, S., & Erdugan, S. (2023). Sosyal medya bağımlılığının sosyal kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 315-323.
- Aslan, I., & Polat, H. (2024). Investigating social media addiction and impact of social media addiction, loneliness, depression, life satisfaction and problem-solving skills on academic self-efficacy and academic success among university students. *Frontiers in Public Health*, 12, 1359691.
- Balcı, E. V., Tiryaki, S., & Karakuş, M. (2024). "Sosyal Medya Bağımlılığı" ile ilgili çalışmaların incelenmesi: bir bibliyometrik analiz. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 6(1), 84-92.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 276-295.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Ann N Y Acad Sci*, 1124, 111-126.
- Cheng, C., Lau, Y. C., Chan, L., & Luk, J. W. (2021). Prevalence of social media addiction across 32 nations: Meta-analysis with subgroup analysis of classification schemes and cultural values. *Addict Behav*, 117, 106845.
- Cheng, C., Wang, H.-y., Sigerson, L., & Chau, C.-l. (2019). Do the socially rich get richer? A nuanced perspective on social network site use and online social capital accrual. *Psychological bulletin*, 145(7), 734.
- Coşar, H. A., & Gedik, H. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
- Çimke, S., & Cerit, E. (2021). Social media addiction, cyberbullying and cyber victimization of university students. *Archives of psychiatric nursing*, 35(5), 499-503.
- Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- Daşlı, Y., & Baloğlu, A. O. (2020). Sosyal medya bağımlılığı üzerine bir alan araştırması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1229-1239.

- Demir, İ., Yıldız, C. S., Özzorlu, E., Köse, T., & Yelkenci, Y. (2017). Ergenlerin problemli internet kullanımında anne-baba izlemesinin rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 103-114.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 23-42.
- Demircan, Ü., Işık, M., & Gürhan, N. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 596-609.
- Doğan, E. Ş., & Gündüz, U. (2025). Teknoloji çağında internet ve sosyal medya kaynaklı yeni nesil korkulara ilişkin bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 88-116.
- Doğan, M. V. (2021). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı belirtilerinin ve sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 693436) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, S., & Dost, M. T. (2024). Sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak temel psikolojik ihtiyaçlar ve utangaçlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 213-233.
- Gökbulut, B., & Bilen, H. (2024). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(1), 66-75.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
- Griffiths, M. D., & Kuss, D. (2017). Adolescent social media addiction (revisited). *Education and Health*, 35(3), 49-52.
- Gül, Ş., & Diken, E. (2018). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 41-50.
- Güler, E. Ö., Veysikarani, D., & Keskin, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-13.
- Gündoğdu, F., Boztaş, E. N., Güler, E., Akbaba, A., & Varsoyoğlu, S. (2020). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin zaman yönetim becerileri ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 5-16.
- Hamam, B., Khandaqji, S., Sakr, S., & Ghaddar, A. (2024). Social media addiction in university students in Lebanon and its effect on student performance. *J Am Coll Health*, 72(8), 3042-3048.
- İnce, M., & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Malm, E. K., Oti-Boadi, M., Dey, N. E. Y., Adade, A. E., & Ocansey, G. (2022). Social media use, and fear of COVID-19 among Ghanaian university students: the moderating role of gender. *BMC Psychol*, 10(1), 208.
- Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P., & Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 92, 102128.
- Mushtaq, T., Ashraf, S., Hameed, H., Irfan, A., Shahid, M., Kanwal, R., Aslam, M. A., Shahid, H., Koh, E. N., Shazly, G. A., Khan, M. A., & Jordan, Y. A. B. (2023). Prevalence of eating disorders and their association with social media addiction among youths. *Nutrients*, 15(21), 4687.
- Öncü, S., & Erel, Ö. (2024). Tıp fakültesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya bağımlılığı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23(70), 49-60.

- Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105.
- Özerbaş, M. A., & Kyzy, A. M. (2025). Kırgızistanda'ki Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(245), 483-508.
- Santos, L. C. O., & Alves, M. M. (2025). Social media burnout and internet addiction: the role of extroversion and social self-concept in a brazilian sample. *Psychol Rep*, 128(3), 1356-1370.
- Sun, Y., & Zhang, Y. (2021). A review of theories and models applied in studies of social media addiction and implications for future research. *Addictive Behaviors*, 114, 106699.
- Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 523-538.
- Tutgun-Ünal, A. (2019). İletişim Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının incelenmesi: Üsküdar Üniversitesi örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*(2), 49-80.
- TÜİK. (2024). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması.
- [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492) (Erişim Tarihi 13.04.2025)
- Uğurlu, D., Yapıcı, H., Emlek, B., & Güllü, M. (2025). Özel ve devlet okulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve spora katılım düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 84-96.
- We Are Socia. (2025a). *Digital 2025: Global Overview Report*.
- <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report> Son Erişim Tarihi 12.04.2025
- We Are Socia. (2025b). *Digital 2025: Turkey*. <https://datareportal.com/reports/digital-2025-turkey> Son Erişim Tarihi 12.04.2025
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışma, araştırma fikri, veri toplama, analiz ve raporlamaya kadar tüm süreç tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Beyanı

Yazar, bu çalışmada herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması olmadığını beyan eder. Çalışma süreçleri bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüş olup, herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu'nun 14.08.2024 tarihli ve E-97974870-050.99-106974 sayılı kararıyla değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. / This study was evaluated and approved for ethical compliance by the Ethics Committee of Şırnak University, with the decision dated 14 August 2024 and numbered E-97974870-050.99-106974.

Teşekkür

Araştırmaya katılarak katkı sunan Şırnak Üniversitesi öğrencilerine teşekkür ediyorum.