



RECEP TAYYİP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

REFAD

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Haziran 2025 Cilt 5 - Sayı 1

June 2025 Volume 5 - Issue 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2025 ■ Cilt 5 ■ Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2025 · Volume 5 · Issue 1

DERGİNİN SAHİBİ
Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Eğitim Fakültesi Dekanı

OWNER
Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Dean of Education Faculty

EDİTÖRLER
Doç. Dr. Fatih ÖZTÜRK
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK

EDITORS
Assoc. Prof. Dr. Fatih ÖZTÜRK
Vice Dean of Education Faculty
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARSANTIK

EDİTÖR YARDIMCILARI
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet AKINCI
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI

ASSOCIATE EDITORS
Assist. Prof. Dr. Muhammet AKINCI
Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI

DİL EDİTÖRLERİ
Doç. Dr. Banu Avşar ERÜMİT
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Arş. Gör. Dr. Serkan FURTUN
Arş. Gör. Sibel EKŞİ
Arş. Gör. Emre CUMALI
Arş. Gör. Esra Rabiye KARAMAN GÜLER
Arş. Gör. Sare TÜRKMEN ÇINAR

LANGUAGE EDITOR
Assoc. Prof. Dr. Banu Avşar ERÜMİT
Assist. Prof. Dr. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Res. Asst. Dr. Serkan FURTUN
Res. Asst. Sibel EKŞİ
Res. Asst. Emre CUMALI
Res. Asst. Esra Rabiye KARAMAN
Res. Asst. Sare TÜRKMEN ÇINAR

MİZANPAJ – TASARIM
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU

LAYOUT – DESIGN
Assist. Prof. Dr. Gökçe ARİFOĞLU

SEKRETERYA – TEKNİK SORUMLU
Arş. Gör. Alper GÜLAY
Arş. Gör. Emrah MARUL

SECRETARIAT - TECHNICAL RESPONSIBLE
Res. Asst. Alper GÜLAY
Res. Asst. Emrah MARUL

YAYIMCI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

PUBLISHER
Recep Tayyip Erdoğan University
Education Faculty

İLETİŞİM

CONTACT

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200, Çayeli/Rize, TÜRKİYE
Tel: +90 464 532 8454 **E-mail:** refad@erdogan.edu.tr
Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad>

e-ISSN: 2822-3934

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2025 · Cilt 5 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2025 · Volume 5 · Issue 1

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Selami YANGIN
Temel Eğitim

Prof. Dr. Şengül ATASOY
Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Sosyal Bilimler Eğitimi

Doç. Dr. Ercan ATASOY
Matematik Eğitimi

Doç. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Güzel Sanatlar Eğitimi

Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN
Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ
Eğitim Bilimleri

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI
Özel Eğitim

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Selami YANGIN
Primary Education

Prof. Dr. Şengül ATASOY
Science Education

Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Ercan ATASOY
Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Fine Arts Education

Assoc. Prof. Dr. İlknur REİSOĞLU
Computer and Instructional Technologies Education

Assist. Prof. Dr. Demet SANCI UZUN
Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Gökhan KAHVECİ
Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI
Special Education

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2025 · Cilt 5 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2025 · Volume 5 · Issue 1

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

Beyza İSLAMOĞLU - Sema YAZICI KABADAYI

1-14

Duygusal Yeme ile Sosyal Kaygı Arasındaki
İlişkide Beden İmajının Aracı Rolü

The Mediating Role of Body Appreciation in the
Relationship Between Emotional Eating and Social
Anxiety

Fedai KABADAYI

15-54

Psikolojik Danışman Eğitiminde Metafor
Destekli Süpervizyonun Psikolojik Danışma
Öz-Yeterliği ve Hata Ruminasyonu
Üzerindeki Etkisi

Effect Of Metaphor-Supported Supervision in
Counselor Education on Counseling Self-Efficacy
and Mistake Rumination

Ersin DURSUNLAR - Burak Berkan VEZİROĞLU

55-69

Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Temelli Öğretimin
Zaman ve Kronolojiyi Algılama
Becerisine Etkisi

The Effect of Place-Based Instruction on Perception
of Time and Chronology in Social
Studies Course



Duygusal Yeme ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkide Beden İmajının Aracı Rolü¹

The Mediating Role of Body Appreciation in the Relationship between Emotional Eating and Social Anxiety¹

Beyza İSLAMOĞLU² / Sema YAZICI KABADAYI³

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Manuscript

Başvuru Tarihi / Application Date: 29.04.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.05.2025

Atıf İçin / To Cite This Article: İslamoğlu, B. ve Yazıcı-Kabadayı, S. (2025). Duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolü. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 5(1), 1-14.

ÖZ: Bu çalışmada ergenlerde duygusal yeme, sosyal kaygı ve beden değeri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca ergenlerin duygusal yeme davranışları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 17,92 olan 43'ü erkek, 404'ü kadın olmak üzere 447 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergenler İçin Beden Değeri Ölçeği, Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Duygusal Yeme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS v.18 ve JASP paket yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi ve aracılık testinden yararlanılmıştır. Bulgular duygusal yemenin beden değeri ve sosyal kaygı ile anlamlı bir şekilde ilişki olmadığını; fakat beden değerinin sosyal kaygı ile negatif yönde anlamlı ilişkiye olduğunu göstermiştir. Yapılan aracılık analizi sonucunda, duygusal yeme ile sosyal kaygı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmamış ve beden imajının bu ilişkide aracı bir rol üstlenmediği belirlenmiştir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler istatistiksel olarak anlamsız çıkmış, böylece varsayılan aracılık modelinin desteklenmediği görülmüştür. Bulgular, ergenlik döneminde olumsuz beden algısının sosyal kaygı ile ilişkili olduğunu ancak duygusal yeme davranışının sosyal kaygıyı beden imajı üzerinden etkilemediğini göstermiştir. Bulgular değişkenler arasındaki ilişkilerde farklı bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi olabileceğini göstermektedir. Sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: duygusal yeme, sosyal kaygı, beden değeri, ergen

ABSTRACT: This study investigated the relationships between emotional eating, social anxiety, and body appreciation among adolescents, as well as the mediating role of body appreciation in the relationship between emotional eating behaviors and social anxiety levels. The sample consisted of 447 participants (43 males and 404 females) with a mean age of 17.92. Data were collected using the Body Appreciation Scale for Adolescents, the

¹Bu çalışma TÜBİTAK BİDEB tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B012313769 başvuru numarasıyla desteklenmiştir.

²Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ beyza_islamoglu21@erdogan.edu.tr, ORCID [0009-0001-5386-8394](https://orcid.org/0009-0001-5386-8394)

³Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ sema.yazici@erdogan.edu.tr, ORCID [0000-0002-5221-6829](https://orcid.org/0000-0002-5221-6829) (Başlıca yazar)

Social Anxiety Scale for Adolescents, and the Emotional Eating Scale for Children and Adolescents. The data were analyzed utilizing SPSS v.18 and JASP software packages. Pearson Correlation Coefficient analyses and mediation tests were conducted. The findings indicated that emotional eating was not significantly associated with either body appreciation or social anxiety, whereas body value was negatively and significantly related to social anxiety. Mediation analysis revealed that body appreciation did not mediate the relationship between emotional eating and social anxiety, and direct, indirect, and total effects were statistically nonsignificant. Consequently, the hypothesized mediation model was not supported. Overall, the results suggest that while negative body appreciation is associated with increased social anxiety during adolescence, emotional eating does not impact social anxiety through body appreciation. These findings highlight the potential influence of various individual and environmental factors on the relationships among the studied variables. Implications for future research and practice are discussed.

Keywords: emotional eating, social anxiety, body appreciation, adolescent

1. GİRİŞ

İnsanlar, doğumdan ölüme kadar hayatları boyunca birçok gelişim ve değişim süreci yaşarlar. Bu süreçler, fizyolojik ve psikolojik farklılıklar içerdiğinden belirli dönemlere ayrılır (Genç, 1989). Bu dönemler; çocukluk, ergenlik/gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak adlandırılır (Kahraman & Atalan Ergin, 2019). Ancak her bireyin gelişimsel farklılıklar göstermesi nedeniyle, bu dönemler kesin sınırlarla belirlenemez ve yalnızca ortalama özellikleri temsil eder (Dinçel, 2022). Dönemler arasında gelişim özellikleri ve değişim hızları farklılık gösterir. Yapılan araştırmalar, en hızlı gelişimin ergenlik/gençlik döneminde yaşandığını ortaya koymaktadır (Kılıç, 2021; Yavuzer, 2013). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar ergenlik döneminin yaklaşık olarak 14 yaşında başladığını ve bireysel, psikososyal ve nörolojik gelişmeler dikkate alındığında 25 yaşına kadar devam edebileceğini göstermektedir (Arnett, 2000; Doğan & Cebioğlu, 2011). Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği ve hızla değişen bedenine uyum sağlamaya çalıştığı bir süreçtir (Kılıç vd., 2022). Bu dönem, bireyin karakteristik özelliklerinin belirginleşmesiyle birlikte tanınan ve kalıcı izler bırakan önemli bir gelişim evresi olarak kabul edilir (Kolay, 2021). Aynı zamanda, ergenlik dönemi; kimlik arayışı, özerklik kazanma ve sosyal ilişkiler geliştirme gibi çeşitli etkinliklerle de karakterizedir (Derman, 2008). Bu dönemde bireyler, bedensel, psikolojik ve sosyal anlamda büyük değişimler yaşarlar (Talu, 2020). Ancak bu hızlı değişim ve yeni deneyimlerle başa çıkmakta zorlanmaları, duygusal krizlere ve psikolojik sorunlara yol açabilir (Koç, 2004). İçsel ve dışsal faktörlerin olumsuz etkilerine maruz kalan bireylerde, aynı zamanda çevrenin desteği yeterli olmadığında kişisel gelişimlerinde aksaklıklar ve sorunlar ortaya çıkabilir (Kolay, 2021).

Ergenlik dönemi, bireyler için hızlı fiziksel değişimlerin yaşandığı kritik bir süreçtir (Derman, 2008). Aynı zamanda, ergenler bu dönemde dış etkenlere karşı daha savunmasız hale gelir ve çevresel faktörler duygusal durumları üzerinde önemli etkiler yaratabilir (Oktan ve Şahin, 2010). Kimliklerini bulma ve kendilerini tanıma sürecinde oldukları için, çevrelerindeki olaylara ve ilişkilere karşı büyük bir hassasiyet gösterebilirler (Parman, 2008). Bu yoğun duygusal deneyimler ve hassasiyetler, ergenlerin bir dizi psikolojik sorunla karşılaşma olasılığını artırır (Haspolat ve Kağan, 2017). Bu sorunlar arasında anksiyete, depresyon, yeme bozuklukları, özsaygı eksikliği ve kimlik krizleri sayılabilir (Erdoğan vd., 2019). Dolayısıyla, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal sağlıklarını ve psikolojik iyi oluşlarını korumak adına desteklenmeleri son derece önemlidir (Doğan, 2020).

Ergenlik dönemi, bireylerin hayatlarında büyük değişimlerin yaşandığı ve belirsizliklerin arttığı bir süreçtir (Gözegir, 2020). Bu dönemdeki belirsizlikler, kişilerde kontrol kaybı hissini tetikleyebilir ve stres düzeylerinin yükselmesine neden olabilir (Özkan, 2017). Bu kontrol kaybı hissiyle başa çıkmak isteyen ergenler, yeme davranışlarına yönelerek kısa süreli bir kontrol hissi elde etme eğiliminde olabilirler (Gözegir, 2020; Talu, 2020). Yapılan çalışmalara göre bireyler, psikolojik değişimlerini kontrol altına alabilmek için yeme davranışına yönelebilmektedir (Şen ve Kabaran, 2021; Ünal, 2018; Tüzen, 2019). Bu durum, ergenlerin duygusal yeme olarak adlandırılan bir davranış biçimine yönelmelerine yol açabilir.

Ergenlerde yoğun olarak karşılaşılan duygusal yeme, duygusal dalgalanmaların yoğunlukla ortaya çıktığı dönemlerde kendini göstermektedir (Kalabaş, 2021). Bu davranış herhangi bir açlık durumu veya sosyal gereksinim olmaksızın duygusal değişimlere tepki olarak ortaya çıkan sık ve mantıksız yeme örüntüleridir (Duran ve Adabalı, 2023). Duygusal yeme davranışına sahip bireyler farklı duygusal değişimlere göre farklı yeme davranışları ortaya çıkarmaktadır (Duran ve Adabalı, 2023). Örneğin birey mutsuz hissettiği anlarda yeme davranışını en az şekilde gerçekleştirirken, mutlu ruh halindeyken yeme davranışını sıklıkla gerçekleştirebilmektedir (Kalabaş, 2021). Bu durum bireyin duygusal değişimlere göre yeme davranışını şekillendirdiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalara göre bireyin aşırı yeme eğilimi gösterdiği dönemlerde genellikle yüksek kalorili ve sağlıksız yiyeceklere yöneldiği görülmüştür (Çakar ve Arslan, 2023). Ergenlerin duygusal durumlarına bağlı olarak değişen bu yeme davranışı, uzun vadede hem fiziksel hem de psikolojik sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu süreçte, ergenlerin duygusal yeme davranışları yalnızca fiziksel sağlıklarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda beden imajlarını algılama biçimlerini de şekillendirerek benlik saygıları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli bir rol oynayabilir.

Özellikle ergenliğin başlangıcında, bireyler hızla değişen bedenlerine uyum sağlamaya çalışırken, sosyal çevrelerinde kabul görmek, akranlarından daha iyi görünmek ve toplumun güzellik standartlarına uymak için fiziksel özelliklerine büyük önem verirler (Archer, 1989). Bu durum, beden imajı kavramını ortaya çıkarır (Güney vd., 2020). Beden imajı, bireyin bedeninin dışarıdan nasıl görüldüğü ve kendi vücudu hakkındaki bakış açıları, algıları, duyguları ve tavırlarını içeren temel bir kavramdır (Aslan & Koç, 2018). Başka bir deyişle, beden imajı, kişinin zihninde oluşturduğu ideal beden ile sahip olduğu beden arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye nasıl bir tavır takındığını ifade eder (Yıldırım, 2021). Beden imajı, bireyin karakteristik özellikleri ile sosyal, duygusal ve psikolojik deneyimlerinin sonucu olarak zihinde oluşan bir imgedir (Haspolat ve Kağan, 2017). Birey, zihninde tasarladığı bedensel imgeden uzaklaştıkça, bedenine yönelik bakış açısı olumsuz yönde etkilenebilir (Arslangiray, 2013). Gündoğan (2006), beden imajını, bireyin kendi bedenini olumlu ya da olumsuz yönleriyle değerlendirip, bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği tutumlar şeklinde tanımlar. Beden imajı, bireyin kendi vücuduyla ilgili algılarını, duygularını ve düşüncelerini yansıtan, çok boyutlu ve öznel bir kavramdır (Haspolat & Kağan, 2017). Genellikle olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır (Arslangiray, 2013). Olumlu beden imajı, bireyin kendi bedenini olumlu ya da olumsuz yönleriyle kabul etmesi, memnuniyet duyması, kendisiyle barışık olması ve bedenine karşı olumlu duygular beslemesi olarak tanımlanır (Yıldırım, 2021). Buna karşılık, olumsuz beden imajı, bireyin zihninde oluşturduğu ideal beden imajı ile sahip olduğu beden arasındaki farkı kabul etmeyip, bedenine karşı olumsuz duygular beslemesi durumunu ifade eder (Wood-Barcalow, 2010).

Özellikle ergenlik döneminde, iç ve dış etkenlerin diğer gelişim dönemlerine oranla bireyi daha fazla etkilemesi nedeniyle, ergenlerin zihninde oluşturduğu ideal beden imajı, bulundukları kültürün güzellik anlayışına göre şekillenme eğilimindedir (Oktan & Şahin, 2010). Eğer ergenler, bu güzellik anlayışının dışında kaldıklarını hissedersen, zihninde oluşturdukları ideal bedenden uzaklaşarak beden imajlarında bozulmalar yaşayabilirler (Oktan & Şahin, 2010). Yapılan çalışmalar, ergenlerde bozulmuş beden imajının yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011). Beden imajına dair olumsuz algılar, vücut imajı ve kendilik saygısıyla ilgili duygusal zorluklara neden olabilir (Stice, 2018).

Ergenlik dönemindeki fiziksel ve yaşam koşullarındaki değişiklikler, stresi tetikleyerek (Steinberg, 2007) bireyde düzensiz yeme davranışlarını teşvik edebilir ve kilo kontrol sorunlarına yol açabilir (Bennet et al., 2013; Oktan ve Şahin, 2010). Ortaya çıkan kilo kontrol problemleri, bireyin beden imajında olumsuz değişimlere neden olabilir (Gür, 2020). Bozulan beden imajı bireyde stres ve endişeye yol açarak duygusal ruminasyonları tetikleyebilmektedir (Aslan ve Koç, 2018). Ortaya çıkan bu durumda birey tekrar duygusal yemeye yönelterek kısır bir döngüye girmesine neden olabilmektedir (Nernekli, 2017). Bu durum, olumsuz beden imajını beraberinde getirerek bireyin yaşam kalitesinde de negatif değişikliklere yol açabilir (Heatherton et al., 1991). Ergenlik döneminde beden algısına duyarlılığın yüksek olması, ergenlerin sosyal ortamlardaki rahatlığını doğrudan etkileyerek sosyal kaygı gibi problemlerin artmasına ve ergenlerin sosyal ortamlardan kaçınmasına yol açabilir.

Sosyal kaygı; bir bireyin rezil olma, toplum içinde küçük düşme, utanç duyma, aşağılanma ve olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklanan yoğun bir kaygı durumunu ifade eder (Dilbaz, 1997). Sosyal kaygı yaşayan bireyler, genellikle toplu bir ortama girdiklerinde titreme, terleme ve yüz kızarması gibi fiziksel değişiklikleri aşırı bir şekilde hissedebilirler (Dilbaz, 2000). Bu durum bireylerde, stres yaratabilecek ortamlardan kaçınma eğilimi yaratabilir. Sosyal kaygı genellikle geç çocukluk ve erken ergenlik dönemlerinde ortaya çıkabilir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). Bu durumun nedeni, ergenlik döneminde duygu düzenleme becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması, içsel ve dışsal faktörlerin genç bireyler için daha fazla önemli olması olabilir (Kring et al., 2015). Ergenlerde kaygı, sıklıkla görülen bir sorun olarak kabul edilir ve bu durum bilimsel çalışmalarla doğrulanmıştır (Butcher et al., 2013; Stein ve Stein, 2008).

Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel ve duygusal değişimlerle birlikte, bireyin toplumda sosyal kimlik kazanma çabası da önem kazanmaktadır (Talu, 2020). Ergenlik döneminde beden algısına duyarlılığın yüksek olması, akran değerlendirmelerinin bireyin özgüvenini ve sosyal ortamlardaki rahatlığını doğrudan etkilemesine neden olabilir. Bu durum, ergenlerde sosyal kaygının artmasına ve

sosyal ortamlardan kaçınma eğilimine yol açabilir. Ergenlerde sıkça görülen beden imajı bozulmaları, yani olumsuz beden imajı, bireylerin özgüvenini azaltarak sosyal ortamlarda rahat hissetmemelerine ve olumsuz değerlendirilme kaygılarına yol açmaktadır (Güney ve vd., 2020). Bu durum, ergenlerde daha az girişken olma, sosyal ortamlardan uzaklaşma ve arkadaş grupları içinde geri plana çekilerek yalnızlaşma eğilimlerine neden olabilir (Kara, 2016). Kısacası, olumsuz beden imajının tetiklediği bu tür sorunlar, bireylerde çeşitli psikolojik problemlere zemin hazırlayabilir (Nernekli, 2017). Örneğin, sosyal ortamlarda rahat hissetmeme, bireylerin özsaygısını olumsuz etkileyebilir ve bu da sosyal kaygı ile ilişkilendirilebilir (Gür, 2020; Aldan, 2013; Haspolat & Kağan, 2017; Kring vd., 2015). Ergenlerde sıklıkla görülen olumsuz beden imajı sosyal kaygıyı da beraberinde getirerek (Güney vd., 2020) bireyin sosyal gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir (Güney ve vd., 2020). Dolayısıyla, beden imajı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi anlamak, ergenlerin psikososyal uyumunu desteklemek ve olası olumsuz sonuçları önlemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Ergenlik, insan yaşamında en uzun vadeli etkilere sahip olabilecek bir dönemdir ve bu dönemde ortaya çıkabilen sorunlar büyük önem taşır (Kolay, 2021). Ergen bireylerde yaşanan fizyolojik ve psikolojik değişimler, birey için kritik bir dönemi temsil eder (Özkan, 2017) ancak bu değişimlere sağlıklı bir şekilde uyum sağlanmaz ise ve ergenlerin çevresindeki destek olumlu düzeyde olmazsa, çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir (Çakar ve Kılınç, 2020). Bu durumda, bireyin stres düzeyi artarak ergenlik döneminin, birey için ciddi bir kriz dönemine dönüşmesine neden olabilir (Carr-Gregg et al., 2003). Birey, bu stres durumlarına tepki olarak duygusal yeme davranışı geliştirebilir (Ünal 2018). Bu durum, kilo kontrol problemlerine ve beden imajının bozulmasına yol açabilir. Ayrıca, bu sorunlar bireyin özsaygısının düşmesine, özgüven eksikliğine ve sosyal olarak geri çekilmesine neden olabilir (Öztürk vd., 2015). Literatürde yapılan araştırmalarda; duygusal yeme, sosyal anksiyete ve beden imajı gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir (Özkan, 2017; Hacıabdurrahmanoğlu, 2019; Özkan vd., 2021; Soylu vd., 2017; Güney, 2018; Özdemir, 2015; Nernekli, 2017). Bu bağlamda, literatürde duygusal yeme ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte, beden imajının bu ilişki üzerindeki aracı rolü yeterince incelenmemiştir. Oysa beden imajı, bireyin kendisini nasıl algıladığı ve sosyal çevresinde nasıl kabul gördüğü ile doğrudan bağlantılıdır. Olumsuz beden algısı, bireyin sosyal kaygı ile duygusal yeme arasındaki ilişkide önemli bir rol üstlenebilir ve bu durumun ortaya konulması bireyin psikososyal uyumunu ele almak açısından önemlidir. Bu çalışma, ergenlerde duygusal yeme ve sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolünü inceleyerek, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Özellikle ergenler arasında yoğun bir şekilde görülen ve stresle ilişkilendirilen duygusal yeme, kilo kontrol problemleriyle ilişkilidir (Gür, 2020). Bu durum, bireyin beden imajında olumsuz değişikliklere yol açarak olumsuz beden imajının oluşmasına neden olabilir. Ayrıca, olumsuz beden imajı, bireyin sosyal ortamlarda rahat hissedememesine ve sosyal görünüş kaygısına neden olabilir (Doğan 2011). Bu da sosyal kaygıya işaret edebilir. Bu nedenle, yaşanan bu sorunlar, duygusal yeme ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide beden imajının bir aracı rolünü göstermektedir.

Bu çalışma, özellikle ergenler için önemli olan duygusal yeme, sosyal anksiyete ve beden imajına odaklanarak bu tür sorunların anlaşılmasına yardımcı olmayı ve bu konuda önleyici ve birincil müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ergenlerin yaşamlarında karşılaştıkları alternatif problem alanlarını ve problemlerin çözümüne katkı sağlayacak derinlemesine ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

1. Beden imajı, duygusal yeme ve sosyal anksiyete arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Duygusal yeme ve sosyal anksiyete arasındaki ilişkide beden imajının aracı bir rolü vardır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma ergenlerin duygusal yeme davranışları ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolünü ortaya koymak amacıyla nicel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseni tercih edilmiştir. Betimsel araştırmalarda olan durumu olabildiğince doğal ve var olduğu gibi aktarır (Büyüköztürk vd.,

2008). Çalışmada betimsel desenlerde ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, en az iki değişkenin arasındaki ilişki ve bağlantıları saptamayı hedefleyen modellerdir (Büyükoztürk vd., 2008). Bu doğrultuda bu çalışmada da ergenler için duygusal yeme, sosyal anksiyete ve beden imajı arasındaki ilişkiler betimlenecektir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları lise ve üniversite eğitimi görmekte olan ergenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklem yöntemi ile araştırmacı en ulaşılabilir örneklem grubundan başlayarak ihtiyaç duyulan örneklem ulaşana dek veri toplar, böylelikle zaman para ve iş gücü açısından maksimum tasarruf elde etmiş olur (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994). Bu amaçla ekonomik ve pratik olması açısından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile araştırma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada 478 ergen katılımcı yer almıştır. Verilerin analize hazırlanması sırasında uç değer olduğu tespit edilen 31 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmaya 43'ü erkek, 404'ü kadın olmak üzere toplam 447 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 14 ile 25 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 17.92 (ss=3.25) olarak belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ele alındığında katılımcıların %10'unun düşük, %86'sının orta ve %0.4'ünün kendilerini yüksek sosyoekonomik düzeyde algıladığı görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Ergenler İçin Beden Değeri Ölçeği

Beden Değeri Ölçeği-2 (Body Appreciation Scale-2) Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından bireylerin kendi bedenlerine yönelik ne derece olumlu düşünceleri olduğunu ve bu düşüncelere saygı duyup duymadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe adaptasyon çalışması Oktan ve Saylan (2020) tarafından yapılmıştır. Beden Değeri Ölçeği-2, 5'li Likert (1 = Asla, 5 = Her zaman) türü bir ölçeğe sahip olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültüründe tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan ise 50'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında tespit edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin mevcut örneklemde Cronbach alfa değerleri .91; McDonald's ω değeri ise .92 olarak bulunmuştur.

2.2.2. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

Ölçeğin Türk kültüründe üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Ölçek Beşli Likert tipinde (1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman) olan ölçeğe sahip olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında tespit edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin mevcut örneklemde Cronbach alfa değerleri .89; McDonald's ω değeri ise .89 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Çocuk ve Ergenler İçin Duygusal Yeme Ölçeği

10-18 yaş aralığında çocuk ve adölesanlarda duygusal yeme durumunu değerlendirmek için geliştirilmiş özel bir ölçektir. Ölçek Tanofsky-Kraff vd. (2007) tarafından yetişkin duygusal yeme ölçeğinin çocuk/adölesanlara uyarlanması ile geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik güvenirliği de Bektaş vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek duygusal durum ile ilişkili yeme davranışlarını tanımlayan 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültüründe üç faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Beşli Likert tipi (1 = Çok az yemek isterim, 5 = Aşırı yemek isterim) olarak yapılandırılan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25 'dir. Ölçeğin mevcut örneklemde Cronbach alfa değerleri .89; McDonald's ω değeri ise .89 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

Çalışmaya başlamadan önce ölçeğe araçlarının bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan

20/03/2024 tarihli karar (2024/110) ile gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde Millî Eğitim Bakanlığında 17/05/2025 tarihli ve E-57774812-605.01-102563849 sayılı karar kapsamında alınan izin doğrultusunda veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce katılımcılar araştırma hakkında kısaca bilgilendirilerek, bilgilendirilmiş onamları alınmıştır ve katılımcılardan ölçme araçlarını bağımsız bir şekilde, doğru ve eksiksiz olarak doldurmaları istenmiştir. 2024 yılı içinde çalışmaya katılmaya gönüllü katılımcılara ulaşılarak veriler online ve yüz yüze uygulamalarla toplanmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerini yanıtlamaları yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS v.18 ve JASP paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde veri seti, eksik ve uç değerler açısından değerlendirilmiştir. 31 katılımcıdan elde edilen veri uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Ardından normal dağılım için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 veya -2 aralığında olduğu durumlarda veri setinin normal dağılımdan geldiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Analizler sonucunda veri setinin normal dağılıma sahip olduğu görüldü ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve aracılık testi ile analizler gerçekleştirildi. Aracılık modeli ve modelin %95 güven aralığında 5000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak belirlendi.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri olan beden değeri, duygusal yeme ve sosyal kaygı değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler ile Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler ile Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
1. Beden Değeri	37.71	7.85	-0.42	-0.42	1		
2. Duygusal Yeme	54.02	14.42	0.03	-0.42	-0.06	1	
3. Sosyal Kaygı	44.28	14.74	0.56	0.11	-0.43**	0.03	1

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Ss = Standart Sapma

Tablo 1’de görüldüğü üzere duygusal yeme ile beden değeri ($r = -0.06$, $p > .05$) ve duygusal yeme ile sosyal kaygı ($r = 0.03$, $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Beden değeri ile sosyal kaygı arasında negatif yönde ($r = -.43$, $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Duygusal Yeme ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkide Beden İmajının Aracı Rolü

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolünü test ettik. Yapılan aracılık analizine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

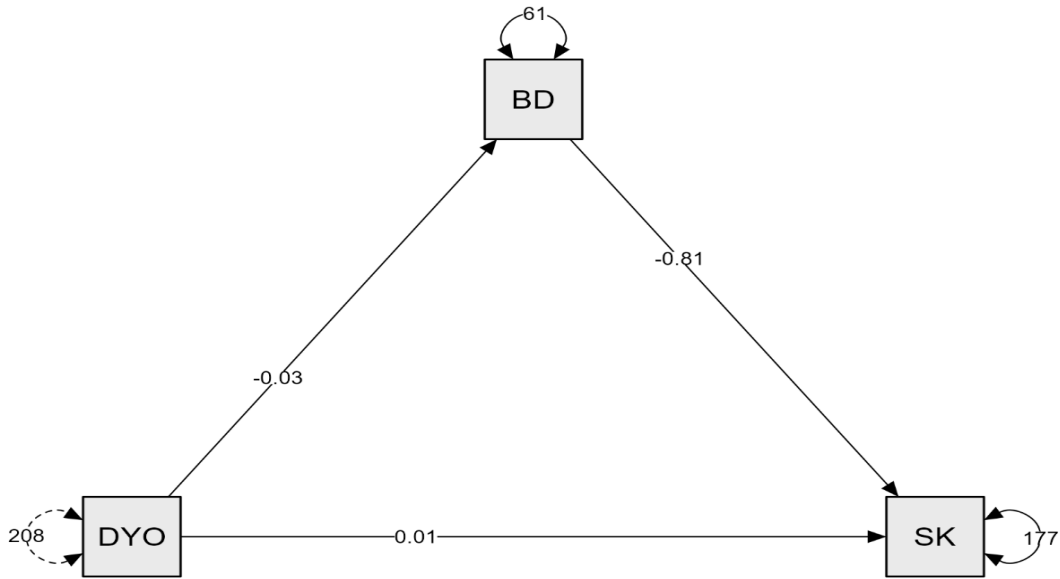
Tablo 2. Aracılık Modeline İlişkin Etkiler

Etkiler	Yollar	Tahmin	Standart Hata	z-değeri	p	95% GA	
						Alt Limit	Üst Limit

Doğrudan Etki	DYO→SK	.00	.04	0.12	.89	-.08	.09
Dolaylı Etki	DYO→BD→SK	.02	.02	1.27	.20	-.01	.06
Toplam Etki	DYO→SK	.03	.04	0.67	.50	-.06	.13

Not. Standartlaştırılmış Katsayılar Gösterilmektedir. DYO = Duygusal Yeme Ölçeği, SK = Sosyal Kaygı, BD = Beden Değeri

Model %95 güven aralığında 5000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak test edildi. Analizler sonucunda doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamsız olduğu görüldü (Tablo 3). Duygusal yemenin sosyal kaygı üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamsızdı ($B = .00$, $SH = .04$, %95 GA = $[-.08, .09]$). Duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden değerinin aracılık rolü de istatistiksel olarak anlamsızdı ($B = .02$, $SH = .02$, %95 GA = $[-.01, .06]$). Bulgular, duygusal yemenin sosyal kaygı üzerindeki toplam etkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu gösterdi ($B = .03$, $SH = .04$, %95 GA = $[-.50, .13]$). Elde edilen bulgulara ilişkin yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir. Sonuç olarak bulgular duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imajının aracılık rolü olmadığı görülmüştür. Varsayılan aracılık modelde doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamsız olduğu görülmüştür.



Şekil 1: Yol Diyagramı

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, ergenlerde duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle değişkenler arasındaki etkileşimler araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, duygusal yeme ile beden değeri arasında ve duygusal yeme ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak, beden değeri ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ergenlik dönemi, bireylerin gelişim sürecinde kritik bir evre olup, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini kapsamaktadır (Kolay, 2021). Bu dönemde bireyler, hızla değişen bedenlerine uyum sağlama çabası içerisinde olurken, aynı zamanda benlik gelişimini de gerçekleştirmektedirler (Kılıç vd., 2022). Yalnızca fiziksel değişimlerle sınırlı kalmayıp, psikososyal ve nörolojik gelişimi de kapsayan ergenlik

döneminin yaklaşık 25 yaşına kadar sürebildiği vurgulanmaktadır (Arnett, 2000; Doğan & Cebioğlu, 2011; Steinberg, 2014). Bu süreçte dışsal etkilere karşı daha duyarlı hale gelen ergenler, duygusal ve psikolojik açıdan diğer gelişim dönemlerine kıyasla daha yoğun etkilenebilirler (Gözegir, 2020). Bu durum bedenlerindeki değişimlere uyum sağlama sürecindeki bireylerin, kontrol duygularını kaybetme riski yaşamalarına neden olabilir (Şen ve Kabaran, 2021; Ünal, 2018; Tüzen, 2019) ve bu his, bireylerde stres yaratarak bu stresle başa çıkmak için yeme davranışına yönelmelerine neden olabilir (Şen ve Kabaran, 2021). Yeme davranışı, bireylere kısa süreli bir kontrol hissi sağlayarak anlık olarak streslerinden uzaklaşmalarına yardımcı olmakla birlikte (Şen ve Kabaran, 2021; Ünal, 2018; Tüzen, 2019) ergenlerin duygusal yeme davranışına yönelmesine neden olarak bir döngü oluşturabilir (Nernekli, 2017). Bu döngü sonucunda bireylerde kilo problemlerinin ortaya çıkması da olasıdır ve bu durum beden imajında bozulmalara neden olmaktadır (Doğan, 2011). Buna karşın araştırmamızda, duygusal yeme ile beden algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Literatüre bakıldığında, duygusal yeme ve beden imajı arasındaki ilişkiyi destekleyen bir çalışma olan Herman ve Polivy (2008) genel anlamda duygusal yemeye yatkın bireylerin yeme tutumlarının kısa vadede rahatlatma hissi verip, uzun vadede gelişen kilo problemleriyle beden imajında bozulmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde, duygusal yeme ile beden imajı arasında her zaman anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Elkin ve Kalabaş (2023) tarafından Türkiye’de COVID-19 pandemisi döneminde 210 kadın katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, genel olarak duygusal yeme ile beden imajı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olsa da, duygusal yemenin alt boyutlarından biri olan dışsal yeme ile beden imajı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, duygusal yeme davranışının farklı boyutlarının beden imajı ile ilişkisinde değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, daha kapsamlı literatür taramaları beden imajı ve duygusal yeme arasındaki ilişkiye etki eden çeşitli değişkenlerin bulunduğunu göstermektedir. Özkan’ın (2017) çalışmasına göre, vücut kitle indeksi, cinsiyet, yaş ve sosyal görünüş kaygısı gibi demografik ve psikososyal faktörler bu ilişkiyi belirleyen unsurlar arasındadır. Özellikle sosyal görünüş kaygısının beden algısı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve bu durumun yeme davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Altıntaş & Gençöz, 2006). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda duygusal yeme yerine daha kapsayıcı bir kavram olan “yeme tutumu” kavramı kullanılmakta, bu da bireylerin psikolojik ve bilişsel süreçlerinin yeme davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Eker & Arkar, 2001). Ayrıca, yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin de beden imajı ve yeme davranışları üzerinde önemli bir rol oynadığı, kadınların beden algısı konusunda daha eleştirel tutumlar geliştirdiği literatürde sıkça ifade edilmektedir (Cash & Pruzinsky, 2002). Bulgular, duygusal yeme ve beden imajı arasındaki ilişkinin sanıldığı kadar doğrudan ve güçlü olmadığını, araya giren çeşitli bireysel ve çevresel değişkenlerin bu ilişkiyi zayıflatabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla duygusal yeme ile beden imajı arasındaki ilişkinin bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceği ve bu iki değişken arasında her zaman doğrudan bir bağlantı kurulamayabileceği ifade edilebilir.

Geçiş döneminde olan ergen bireyler, çocukluk dönemine ait fiziksel özelliklerden sıyrılarak yetişkin beden yapısına evrilirken, fiziksel görünümlerine karşı daha hassas hale gelmektedir (Kılıç vd., 2022). Bireylerin, kendi ideal beden algısına ulaşamamaları durumunda, sosyal ortamlarda kendilerini geri çekme eğilimi göstererek sosyal kaygı yaşayabilecekleri görülmektedir (Güney vd., 2020). Yapılan araştırma sonucunda, beden algısı ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, literatürdeki genel eğilimle uyumlu olup, özellikle ergenlik döneminde olumsuz beden imajının sosyal kaygı düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Haspolat ve Kağan, 2017; Güney vd., 2020; Sert, 2022). Bireylerin bedenlerinden memnun olmadıklarında sosyal ortamlarda değerlendirilme ve olumsuz yargılanma korkusunu daha yoğun yaşadıkları (Rosenberg, 1965) ve ergenlik döneminde fiziksel görünümün sosyal kabul açısından belirleyici hale gelmesi, beden algısındaki olumsuzlukların sosyal kaygıyı artırmasına neden olmaktadır (Yıldız ve Akin, 2013). Aynı zamanda düşük beden memnuniyeti, ergenlerin sosyal etkileşimlerden kaçınmasına ve sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemesine yol açabilmektedir (Altıntaş ve Gençöz, 2006). Bulgularımız, ergenlerde beden algısının ne denli önemli olduğunu vurgulamakta ve olumsuz beden imajının sosyal yaşantı üzerindeki olası etkilerine dikkat çekmektedir. Beden imajı ile sosyal kaygı arasındaki negatif ilişki, bir kişinin kendini fiziksel olarak nasıl gördüğünün, sosyal ortamlarda nasıl

hissettiğini etkilediğini göstermektedir. Olumsuz beden imajına sahip bireyler, başkalarının kendilerini eleştireceğini ya da beğenmeyeceğini düşündükleri için sosyal ortamlardan uzak durabilirler (Tiggemann ve Slater, 2014). Bu da olumsuz beden algısının sosyal kaygıyı artırabileceği anlamına gelebilir. Özellikle ergenlik döneminde fiziksel görünüm çok daha önemli hale geldiği için, bu ilişki daha güçlü hissedilebilir (Büyüköztürk ve Demirtaş, 2013).

Araştırmada sosyal anksiyete ve duygusal yeme arasındaki ilişkide beden imajının aracı rolü üstlendiğine dair bir diğer hipotez de test edilmiştir ve hipotez desteklenmemiştir. Araştırmada beden imajının, sosyal anksiyete ile duygusal yeme arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamadığı bulgusu, bu üç değişkenin birbirinden farklı psikolojik süreçlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Sosyal anksiyete genellikle başkaları tarafından değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda performans kaygısı gibi dışa dönük stres etkenleriyle bağlantılıyken (Büyüköztürk ve Demirtaş, 2013), duygusal yeme daha çok içsel duygularla başa çıkma stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2011). Bu bağlamda, beden imajı ile sosyal anksiyete ilişkili olsa da, beden algısının duygusal yeme davranışı üzerindeki doğrudan etkisi beklenenden daha zayıf olabilir. Ayrıca duygusal yeme davranışının bireysel baş etme stilleri (Özkan, 2011), duygusal farkındalık düzeyi (Yıldız ve Akın, 2013) ya da ailevi yeme tutumları (Vitousek & Manke, 2010) gibi başka aracı ya da düzenleyici değişkenlerle daha güçlü ilişkiler gösteriyor olması da beden imajının bu ilişkideki etkisini sınırlandırmış olabilir. Ayrıca, duygusal yeme ile beden imajı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamaması, duygusal yeme davranışını anlamada beden imajından ziyade daha farklı değişkenlere odaklanmak gerektiğini göstermektedir. Sosyal kaygı ve duygusal yeme arasındaki ilişkide kültürel ve demografik özellikler, çevresel faktörler ve psikolojik etmenler belirleyici bir rol oynayabilir (Wardle & Steptoe, 2001). Özellikle akran etkisi, aile baskısı, kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerin bu ilişkide önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Seki- Öz ve Bayam, 2022; İnalkaç ve Arslantaş, 2018). Sonuç olarak, elde edilen bulgular beden imajının sosyal anksiyete ile duygusal yeme arasındaki ilişkide doğrudan bir aracı rol üstlenmediğini, bu ilişkiyi anlamlandırmada daha çok bireysel, çevresel ve duygusal düzenleme gibi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, ergenlerde duygusal yeme, sosyal kaygı ve beden imajı arasındaki ilişkileri incelemiş ve beden imajının, sosyal kaygı ile duygusal yeme arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamadığını ortaya koymuştur. Ayrıca duygusal yeme ile beden imajı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmazken, beden imajı ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, ergenlik döneminin bireylerin beden algısı ve sosyal etkileşimleri üzerinde kritik bir etkisi olduğunu, ancak duygusal yeme davranışlarının daha farklı bireysel ve çevresel etmenlerle şekillendiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın literatüre sunduğu katkıların yanı sıra bulguları değerlendirilirken ele alınması gereken bazı sınırlılıkları söz konusudur. Öncelikle bu araştırmanın verileri katılımcıların öz bildirimine dayanmaktadır. Bu durum sosyal beğenirlik yanlılığı, yanlış hatırlama, öz farkındalık eksikliği gibi sorunlara neden olabileceğinden dikkatle ele alınmalıdır. Ayrıca çalışmanın kesitsel araştırma desenine uygun olarak yapılması bir diğer önemli sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma deseninde veriler sadece belirli bir zaman diliminde toplanır ve değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurulmasına olanak tanımaz. Bu araştırmada test edilen bazı hipotezler desteklenmemiştir. Bu durum analizlerin ölçme araçlarının ölçtüğü yapıyla sınırlı olması bağlamında değerlendirilebilir. Kullanılan ölçekler ölçülen özelliklerin belirli yönlerini kapsadığı takdirde analizler sadece bu yönler üzerinden yapılarak araştırmanın kavramın tüm boyutlarına ilişkin yorum yapması kapasitesini sınırlayabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcı grubunun büyük oranda kadınlardan oluşmasıdır. Katılımcı grubundaki bu cinsiyet dengesizliği elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından araştırmayı sınırlandırabilir. Araştırmanın son sınırlılığı ise çalışma grubunun 14-25 yaş aralığını kapsamamasıyla ilgilidir. Güncel literatürde her ne kadar ergenlik döneminin 14-25 yaş aralığına kadar sürdüğü belirtilmiş olsa da, bu yaş grubunun hem ergenlik hem de beliren yetişkinlik dönemlerini kapsamaması gelişimsel olarak heterojen bir örneklem oluşturduğu için bir sınırlılık teşkil edebilir. Bu

bağlamda, yaş aralığının genişliği elde edilen bulguların gelişimsel dönemler açısından genellenebilirliğini sınırlayabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara da bazı öneriler getirilebilir. Öncelikle bu araştırmada kesitsel bir tasarımın kullanılması değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin ortaya konulamamasına neden olmuştur. Gelecek araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca ilerleyen çalışmalarda kadın ve erkek katılımcı dengesi sağlanarak cinsiyetler arası karşılaştırmalar yapılabilir. Bu durum değişkenlerin cinsiyet açısından nasıl farklılaştığını ortaya koyarak ergen popülasyonunda değişkenlere ilişkin daha genellenebilir bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Araştırmada duygusal yeme ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi açıklarken beden imajının aracı rolü incelenmiştir. Bulgular beden imajının aracı rolünü desteklememiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklarken duygu düzenleme becerileri, benlik saygısı, sosyal destek algısı gibi bireysel ve çevresel değişkenler araştırılarak daha bütüncül modeller geliştirilebilir. Gelecek araştırmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Son olarak bu çalışma, ergenlik döneminin erken ergenlik safhasında bulunan bireylere odaklanmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak farklı yaş grupları ile farklı kültürel alt yapıya sahip bireylerde beden imajı, duygusal yeme ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin değişimini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın sınırlılıklarına rağmen elde edilen bulgular psikolojik danışmanlar, eğitimciler ve aileler için de bazı önemli içgörüler sağlamaktadır. Sonuçlar özellikle okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları açısından yol gösterici olabilir. Beden algısı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki ergenlik dönemindeki bireylerle çalışan psikolojik danışmanların ruh sağlığını artırmaya yönelik önleyici ve müdahaleye yönelik hizmetlerinde beden imajını güçlendirmeye, olumsuz beden imajını azaltmaya yönelik müdahalelere ağırlık vermesi gerektiğini göstermektedir. Okul psikolojik danışmanları bireysel danışmanlık hizmetlerinde, grupla psikolojik danışma uygulamalarında veya sınıf rehberliği etkinliklerinde beden imajı ve sosyal kaygı temelli müdahaleler oluşturabilir. Bu doğrultuda olumlu beden algısı geliştirmeye yönelik psiko-eğitsel programların geliştirilmesi ve uygulanması öğrencilerin olumsuz beden algılarını azaltarak sosyal kaygı düzeylerini de kontrol altında tutmaya hizmet edebilir. Ayrıca akran danışmanlığı gibi uygulamalar geliştirilerek ergenlerin olumsuz beden algılarının neden olabileceği problemler karşısında sosyal destek mekanizmaları harekete geçirilebilir. Okullarda konsültasyon çalışmalarıyla birlikte okul personeli, öğretmenler ve aileler bilinçlendirilerek öğrencilerin beden imajı ve sosyal kaygı temelli sorunlarında olumlu okul iklimi geliştirilerek önleyici hizmetler devreye sokulabilir.

KAYNAKLAR

- Aldan, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı ve ilişkili değişkenlerin üçlü etki modeli kapsamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Altıntaş, S., & Gençöz, T. (2006). Social appearance anxiety, body image, and self-esteem in individuals with eating disorders. *Eating Disorders*, 14(4), 345–355. <https://doi.org/10.1080/10640260600827052>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (1994). *Mental bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (4. baskı). Hekimler Yayın Birliği.
- Archer, S. L. (1989). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 345–359.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, H., & Koç, Z. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 65–77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/41379/500208>

- Bekker, M. H. J., van den Meerendonk, C., & Mollerus, J. (2004). Effects of negative mood induction and impulsivity on self-perceived emotional eating. *International Journal of Eating Disorders*, 36(4), 461–469. <https://doi.org/10.1002/eat.20041>
- Bennett, J., Greene, G., & Schwartz-Barcott, D. (2013). Perceptions of emotional eating behavior: A qualitative study of college students. *Appetite*, 60, 187–192.
- Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2013). *Abnormal psychology*. Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., & Demirtaş, H. (2013). Ergenlerde beden imajı ve sosyal kaygı ilişkisi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 19(2), 70–80.
- Carr-Gregg, M. R. C., Enderby, K. C., & Grover, S. R. (2003). Risk-taking behaviour of young women in Australia: Screening for health-risk behaviours. *Medical Journal of Australia*, 178(12), 601–604. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2003.tb05381.x>
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press.
- Clark, L., & Tiggemann, M. (2006). Appearance culture in nine- to 12-year-old girls: Media and peer influences on body dissatisfaction. *Social Development*, 15(4), 628–643.
- Çakar, F. S., & Kılınç, M. (2020). Ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 488–508. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/53827/655097>
- Deniz, V. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal yeme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 19–21.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18–24.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: Tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Journal of Clinical Psychiatry*, 3(2), 3–21.
- Dinçel, E. (2022). *10-25 yaş arası bireylerin gelişimsel görevleri yerine getirme düzeyleri ile psikolojik problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). YÖK Tez Merkezi. <https://hdl.handle.net/20.500.12812/521859>
- Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). *Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem*. Türk Psikoloji Yazıları, 14(28), 11–21. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120110000m000110.pdf>
- Doğan, S. Ü. (2020). *Ergenlerde duygu farkındalığı ve duygu düzenleme: Duygu farkındalığının yordayıcı rolünün ve Ters-Yüz filmi temelli psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151–159.
- Doğan, T. (2011). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin ergenlerden oluşan bir örnekleme incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 12–19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106843>
- Eker, D., & Arkar, H. (2001). Body image and eating attitudes among Turkish women: The roles of body mass index and social comparison. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 134–152. <https://doi.org/10.1521/jscp.20.2.134.22210>
- Elkin, N., & Kalabaş, S. (2023). The relationship between emotional eating behavior awareness and body image of women in Turkey during the Covid-19 pandemic period. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 5(4), 339–343.
- Erdoğan, İ., Eryürek, S., & Ünübol, H. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ve yeme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 2(2), 85–94.

- Erdoğan, Ö., & Tütüncü, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin beden algısı, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, (17), 89–115.
- Ganley, R. M. (1989). Emotion and eating in obesity: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 8(3), 343–361. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198905\)8:3<343::AID-EAT2260080310>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198905)8:3<343::AID-EAT2260080310>3.0.CO;2-C)
- Genç, G. (1989). Ergenlik (puberte)'te fizyolojik değişiklikler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59–67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eghehemsire/issue/49659/636664>
- Greeno, C. G., & Wing, R. R. (1994). Stress-induced eating. *Psychological Bulletin*, 115(3), 444–464. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.3.444>
- Gözegir, E. (2020). *Ergenlerde dürtüsellik ve duygusal yeme arasındaki ilişkide ebeveyn tutumunun aracı rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi.
- Güney, C., Aktan, Z., & Yardımcı, E. (2020). Beden imgesi ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin biçimlendirici etkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 139–147. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.22>
- Gür, T. (2020). *Yetişkin kadınlarda öz duyarlılık ile beden algısının duygusal yeme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haspolat, N. K., & Kağan, M. (2017). Sosyal fobinin yordayıcıları olarak beden imajı ve benlik saygısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.17556/erziefd.322327>
- Heatherton, T. F., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Effect of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 138–143.
- Herman, C. P., & Polivy, J. (2008). External cues in the control of food intake in humans: The sensory-normative distinction. *Physiology & Behavior*, 94(5), 722–728. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.01.024>
- Kalafat, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, N., & Atalan Ergin, D. (2019). *Erinlik ve ergenlik döneminde gelişim*. İçinde G. Yüksel & H. Ertürk (Ed.), *Gelişim psikolojisi* (s. 201–230). Ankara Üniversitesi Yayınları. <https://avesis.ankara.edu.tr/yayin/7ef87568-e53e-4f16-94f6-502936139011/erinlik-ve-ergenlik-doneminde-gelisim>
- Kılıç, E. Z. (2021). *Ergenlik döneminde psikososyal gelişim*. Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi- Özel Sayı, 17(1), 1–7. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-ergenlik-doneminde-psikososyal-gelisim-64940.html>
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 231–238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23750/253040>
- Kolay, İ. (2021). *5–17 yaş arası ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M., & Johnson, S. (2015). *Anormal psikolojisi* (M. Şahin, Çev., 12. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Matera, C., Nerini, A., & Stefanile, C. (2013). The role of peer influence on girls' body dissatisfaction and dieting. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(2), 67–74.
- Nernekli, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, beden imajı ve emosyonel yeme arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Noyan, H., & Sertel-Berk, Ö. (2012). Ergenlerde sosyal fobi, içe ve dışa dönük kişilik özellikleri ve okul başarı durumu. *Psikoloji Çalışmaları*, 27(0), 31–50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iupcd/issue/9406/117943>
- Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543–556.

- Özbay, M. H., Örsel, S., Akdemir, A., Cinemre, B., & Aktaş, A. M. (2002). Psikiyatri polikliniğine başvuran ergenlerde kendilik algısı ile demografik değişkenlerin etkileşimi: Kontrollü bir çalışma. *3P Dergisi*, 14(1), 23–32.
- Özkan, A. (2017). Duygusal yeme ile beden imajı arasındaki ilişkide sosyal görünüş kaygısının rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Özkan, Y. (2017). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile duygusal yeme arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Öztürk, A., Kara, A., & Sönmez, K. (2015). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, cinsiyet rolleri ve yüz kızarma eğilimlerinin sosyal görünüm kaygılarını yordama gücü ve aralarındaki ilişki. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(10), 733–748. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8693>
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(4), 10–16.
- Parman, T. (2008). *Ergenlik ya da merhaba hüznü*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sevinçer, G. M., & Konuk, N. (2013). Emosyonel yeme. *Journal of Mood Disorders*, 3(4), 171–178. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130926052526>
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *Lancet*, 29, 1115–1125.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L. (2007). Ergenlikte psikososyal sorunlar. In E. G. Kapçı (Çev.), *Ergenlik içinde* (F. Çok, Çev. Ed.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tarhan, S. (1995). Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiggemann, M., & Slater, A. (2014). Body image and social comparison in adolescent girls: The role of media and peer influences. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(7), 566–579. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.7.566>
- Ünal, S. G. (2018). Duygusal yeme ve obezite. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 30–47.
- Vitousek, K., & Manke, F. (2010). Family dynamics and eating disorders: The role of parental attitudes toward food and body image. *Journal of Family Therapy*, 32(2), 111–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2009.00494.x>
- Wardle, J., & Steptoe, A. (2001). Socioeconomic differences in attitudes and beliefs about healthy lifestyles. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 55(6), 440–447. <https://doi.org/10.1136/jech.55.6.440>
- Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). But I like my body: Positive body image characteristics and a holistic model for young adult women. *Body Image*, 7(2), 106–116.
- Yavuzer, H. (2013). Gelişim psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, E. (2021). Geç ergenlik dönemindeki bireylerde duygusal yemenin yordayıcıları olarak irrasyonel inanışlar ve sosyal görünüş kaygısı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Yıldız, B., & Akın, A. (2013). Beden imajı, sosyal kaygı ve benlik saygısının ergenlerdeki rolü. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 20(3), 180–190.
- Yılmaz, N. (2015). Obez bireylerde benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve vücut algısı [Uzmanlık tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir.



Psikolojik Danışman Eğitiminde Metafor Destekli Süpervizyonun Psikolojik Danışma Öz-Yeterliği ve Hata Ruminasyonu Üzerindeki Etkisi

Effect of Metaphor-Supported Supervision in Counselor Education on Counseling Self-Efficacy and Mistake Rumination

Fedai KABADAYI¹

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Manuscript

Başvuru Tarihi / Application Date: 31.01.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.06.2025

Atıf İçin / To Cite This Article: Kabadayı, F. (2025). Psikolojik danışman eğitiminde metafor destekli süpervizyonun psikolojik danışma öz-yeterliği ve hata ruminasyonu üzerindeki etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 5(1), 15-54.

ÖZ: Psikolojik danışman eğitiminde metaforların çeşitli yöntem ve tekniklerle kullanılabileceğini gösteren önceki araştırmalara rağmen metafor destekli süpervizyonun (MDS) psikolojik danışma öz-yeterliği ve hata ruminasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, MDS ile geleneksel süpervizyonun (GS) psikolojik danışman adaylarının (PDA'lar) yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik, psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik ve hata ruminasyonu üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Bu çalışmada, müdahale ve karşılaştırma gruplarının yer aldığı ön-test ve son-test ölçümlerinden oluşan yarı-deneyssel desen kullanılmıştır. Müdahale grubunda 14-haftalık metafor destekli yapılandırılmış grup akran süpervizyonu sağlanırken karşılaştırma grubuna yapılandırılmış grup akran süpervizyonu sağlanmıştır. Araştırmanın ölçümlerini 14 psikolojik danışman adayı (PDA) (7'si müdahale grubu, 7'si karşılaştırma grubu) tamamlamıştır. Katılımcıların 12'si kadın ve 2'si erkektir ve yaş ortalaması 22.57 (Ss = 2.79) şeklindedir. Mevcut araştırmanın bulguları, hata ruminasyonu ve yardım becerileri öz-yeterliği açısından hem MDS hem de GS gruplarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermiştir. Oturum yönetme öz-yeterliği GS grubunda anlamlı bir şekilde artarken, MDS grubunda anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkma öz-yeterliği her iki grupta da anlamlı artış göstermiştir. Ancak, gruplar arası karşılaştırmalarda hiçbir değişimde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak psikolojik danışman eğitiminde süpervizyona ilişkin birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Psikolojik danışman eğitimi, metafor destekli süpervizyon, psikolojik danışma öz-yeterliği, hata ruminasyonu

ABSTRACT: Previous studies indicating that metaphors can be utilized with several methods and techniques in counselor education show that the studies investigating the effect of metaphor-supported supervision on counseling self-efficacy and mistake rumination are limited. The aim of the present study was to compare the effects of metaphor-supported supervision and traditional supervision on counselor candidates' helping skill self-efficacy, session management self-efficacy, counseling challenges self-efficacy, and mistake rumination in the counseling process. In this study, a quasi-experimental design consisting of pre-test and post-test measurements with intervention and comparison groups was employed. The intervention group received 14-week metaphor-supported structured group peer supervision, while the comparison group received structured group peer supervision. The measurements of the research were completed by 14 counselor candidates (7 in the intervention group and 7 in the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fdkbdy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2486-2337 (Başlıca yazar)

comparison group). Twelve of the participants were female and 2 were male and the mean age was 22.57 (SD = 2.79). The findings of the present study showed that there was no significant change in mistake rumination and helping skill self-efficacy in both metaphor-supported supervision and traditional supervision groups. While session management self-efficacy increased significantly in the traditional supervision group, no significant change was found in the metaphor-supported supervision group. Counseling challenges self-efficacy showed a significant increase in both groups. However, no significant difference was found in any variable in intergroup comparisons. The results of the present study have provided some suggestions for supervision in counselor education.

Keywords: Counselor education, metaphor-supported supervision, counseling self-efficacy, mistake rumination

1. GİRİŞ

Amerikan Danışmanlık Derneği (ACA), psikolojik danışmanlığı; bireylerin, ailelerin veya grupların zihinsel sağlıklarını, yaşam kalitelerini ve kariyer ya da eğitim hedeflerini destekleyen profesyonel bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır (American Counseling Association, 2024). Bu süreç, danışanların hayatlarını daha anlamlı ve tatmin edici hale getirme amacını taşımaktadır. Yaşamlarında zorluklarla karşılaşan bireyler, genellikle gündelik yaşam düzenlerinin bozulduğunu hisseder ve psikolojik danışma, zorluklar yaşayan bireylerin yaşamlarında yeniden denge ve uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008). Psikolojik danışma desteğini etkin bir şekilde sunabilmek için psikolojik danışmanların, olumlu ve kapsayıcı bir tutum benimsemeleri, yüksek benlik saygısına sahip olmaları, ruhsal sağlıklarını korumaları, öz-bakım konusunda yeterlilik sergilemeleri ve yaratıcı ve entelektüel becerilerde ileri düzeyde olmaları önemlidir (Young, 2019). Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerini kazanmaları ve geliştirmeleri, etkin psikolojik danışma hizmeti sunabilmeleri açısından kritik bir gerekliliktir. Bu nedenle, lisans eğitimleri sürecinde yapılandırılmış ve sistematik bir psikolojik danışman eğitimi programına tabi tutulmaları büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programı, PDA'ları teorik bilgi ve uygulama becerileriyle donatarak mesleğe hazırlamayı hedeflemektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen standartlara uygun olarak düzenlenen program, 240 AKTS'lik kapsamlı bir eğitim sunar ve hem teorik dersler hem de uygulamalı eğitimlerle PDA'ların mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle son sınıfta yer alan uygulamalı dersler, PDA'lara süpervizyon eşliğinde gerçek danışanlarla çalışma deneyimi kazandırarak etik ve profesyonel standartlara uygun hizmet verebilmelerini desteklemektedir. Özellikle süpervizyon altında yürütülen Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması I (BPDU-I) dersi kritik bir öneme sahiptir (Yükseköğretim Kurulu, 2024). Bu bağlamda, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun, PDA'ların mesleki yeterliliklerini geliştirmesi ve psikolojik danışma becerilerini ilerletmesi üzerindeki etkilerini bilimsel olarak incelemek ve geliştirmeye odaklanmak önemlidir.

Süpervizyon, mesleki gelişim ve klinik eğitim alanında, etkili uygulamalara yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasını destekleyen yapılandırılmış bir çerçeve sunarak psikolojik danışma alanında kritik bir öneme sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2019). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2023) tarafından süpervizyon, deneyimli bir süpervizör rehberliğinde, PDA'ların ya da daha az deneyimli meslek elemanlarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik sistematik, esnek ve bireyselleştirilmiş bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon süreci, güvene dayalı, eşit ve iş birliğine açık bir ilişkiyi gerektirmekle birlikte, terapötik değil pedagojik bir doğaya sahiptir. Süpervizyon, psikolojik danışmanların ve PDA'ların mesleki yetkinliklerini artırmayı, öz-yeterliliklerini geliştirmeyi ve danışanlarla çalışmalarında yaratıcılık ve esneklik kazanmalarını hedeflerken, bu süreçte geri bildirim ve bilgi paylaşımı merkezi bir rol oynamaktadır (Crockett ve Hays, 2015). Bununla birlikte, bilgi ve becerilerin hızlı bir şekilde kazanılamaması nedeniyle, PDA'ların klinik becerilerini geliştirmek için çeşitli süpervizyon modelleri geliştirilmiştir. Süpervizörler, danışmanlık, bir yönden öğretmenlik ve rehberlik rollerini üstlenerek müdahale ve kavramsallaştırma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; McAdams III ve Wyatt, 2010). Süpervizyon aynı zamanda, danışanların olumlu sonuçlar elde etmesini destekleyerek gerçek zamanlı uygulamalar aracılığıyla klinik beceri gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Tan, 2009). Süpervizyonun bu çok boyutlu yapısı, PDA'ların mesleki gelişim yolculuğunda kritik bir destek mekanizması işlevi görmektedir.

Psikolojik danışman eğitiminin temel unsurlarından biri, psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyonun sağlanmasıdır; bu süreç, etkili psikolojik danışmanların yetiştirilmesi ve psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Cashwell ve Dooley, 2001). Süpervizyon sayesinde PDA'ların psikolojik danışmanlık becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Aladağ ve ark., 2022; Wheeler ve Richards, 2007). Alanyazında psikolojik danışman eğitiminde kullanılan farklı süpervizyon modellerine yer verildiği görülmektedir (Erkan Atik ve ark., 2014; Meydan, 2014). Bugüne kadar yapılan araştırmalar uygulanan çeşitli süpervizyon modellerinin PDA'ların hem mesleki hem de bireysel açıdan faydalı olabileceğini göstermektedir (Bakalım ve ark., 2018; Eryılmaz ve Mutlu, 2018; Gönültaş ve ark., 2024). Üstelik, farklı

süpervizyon modellerinin karşılaştırıldığı deneysel araştırmalar mevcuttur (Koç, 2022; Meydan, 2015). Örneğin, mikro beceri süpervizyon modelinin etkililiğini inceleyen bir çalışma, PDA'ların içerik yansıtma, soru sorma ve özetleme gibi temel psikolojik danışma becerilerinde karma süpervizyon grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, psikolojik danışma oturumlarını yönetme, yardım becerileri ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik alanlarında karma süpervizyon grubu kadar etkili olabileceği belirtilmektedir (Meydan, 2015). Başka bir araştırma ise, kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun PDA'ların psikolojik danışma becerilerine, öz-yeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi incelenmiş ve kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun PDA'ların psikolojik danışma becerilerine, öz-yeterlik ve kaygı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (Koç, 2022). Önceki araştırmalar, farklı süpervizyon modellerinin veya tekniklerinin PDA'ların mesleki gelişimini destekleyen potansiyel olarak önemli bir yapı olabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak, önceki bazı araştırma bulguları farklı süpervizyon modellerinin PDA'ların becerilerine beklenen düzeyde ve şekillerde katkı sağlayamadığını göstermektedir (Koç, 2022). Bu nedenle, süpervizyonun farklı modeller veya teknikler aracılığıyla nasıl etki gösterdiğini anlamak için daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özellikle, süpervizyon süreçlerinin öz-yeterlik, psikolojik danışma becerileri ve mesleki kimlik gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen deneysel tasarımlı çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Psikolojik danışma süpervizyonunda, süpervizörlerin, tek bir süpervizyon tarzı yerine, PDA'ların beklenti ve gelişimsel ihtiyaçlarına göre farklı yaklaşımları harmanlamalarının önemine dikkat çekilmektedir (Meydan, 2021). Her PDA'nın bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları, standart bir modelin herkes için etkili olmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, bireye özgü çözümler sunabilecek yaratıcı ve esnek yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Graham ve ark., 2014). Nitekim, süpervizyon sürecinde PDA'ların verimliliğini artırmak ve daha etkili psikolojik danışma hizmetinin sağlanması amacıyla mizah ve metaforlar gibi çeşitli araçların kullanılması önerilmektedir (Siviş-Çetinkaya ve Kararırmak, 2012). Metafor, bir şeyi olağan kullanımının dışında, başka bir şeyi tanımlamak amacıyla kullanarak iki öge arasındaki benzerlik üzerinden daha güçlü bir anlatım oluşturmayı sağlayan sözel bir ifade olarak tanımlanmaktadır (Oxford Learner's Dictionaries, 2025). Strong (1989) ise metaforu bireylerin/danışanların yaşantılarını dolaylı yollarla ifade etmelerine olanak sağlayan bir anlatım biçimi olarak tanımlamaktadır. Metaforlar, bir öğeden diğerine anlam aktarımı yoluyla danışan kavramsallaştırmasını desteklemektedir ve psikolojik danışmanın müdahale sürecinde psikolojik danışman-danışan iş birliğini kolaylaştırmaktadır. Sigmund Freud ve Jung'dan bu yana psikolojik yardım sürecinde yer bulan metaforlar, psikolojik danışmanın imgeler aracılığıyla danışanın iç dünyasını anlamasına yardımcı olabilir (Robert ve Kelly, 2010). Psikolojik danışma sürecinde metaforlar, yalnızca danışanın iç dünyasının anlaşılmasına hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda iş birliğine dayalı terapötik ilişkinin kurulmasına, duyguların daha kolay ifade edilmesine, ifade edilmesi güç varsayımların ortaya çıkarılmasına, direncin anlaşılmasına ve bu dirençle başa çıkılmasına, ayrıca yeni bakış açıları geliştirilmesine katkı sağlayan güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Lyddon ve ark., 2011). Wickman ve ark. (1999) ise kavramsal metaforların yalnızca dilsel bir araç değil, danışanların soyut yaşantılarını somut deneyimler aracılığıyla yapılandırmasını sağlayan temel bir bilişsel süreç olduğunu ve bu yolla terapötik ilişkiyi, müdahale uyumunu ve danışanın içgörüsünü derinleştirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, metaforlar, bireylerin duygusal deneyimlerini yapılandırma ve ifade etme biçimlerinde bilişsel bir köprü işlevi görmektedir (Wagener, 2017). Örneğin, yas danışmanlığında metafor kullanımı danışanın duygusal durumuyla yüzleşmesini sağlayarak çözüm geliştirmesine zemin hazırlayabilir (Goldberg ve Stephenson, 2016). Metaforlar ve masallar, süpervizyon sürecinde psikolojik danışmanın danışanla kurduğu ilişkiyi yeniden yapılandırmasına olanak tanıyan simgesel araçlar olarak ifade edilebilir (Smith ve Bird, 2014).

Psikolojik danışma süpervizyonunda PDA'ların verimliliğini artırmak ve süpervizyon sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla kullanılabilecek yöntemlerden birisi de MDS yöntemi olabilir. MDS, psikolojik danışman/psikolog adaylarının klinik kavramsallaştırma becerilerini destekleyerek süpervizyon deneyimlerini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirebilecek yaratıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Young ve Borders, 1999). Alanyazında, metaforların psikolojik danışma

süpervizyonunda pedagojik bir araç olarak kullanılabileceğini öneren araştırmalar bulunmaktadır (Atik ve ark., 2016). Üstelik, metaforların psikolojik danışma sürecine, PDA'ya, danışana ve süpervizyon sürecine olmak üzere çok yönlü katkılar sunduğu vurgulanmaktadır (Atik ve ark., 2016; Kabadayı, 2024; Young ve Borders, 1999). Metaforların, psikolojik danışma sürecinde özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sunduğu; bu bağlamda, özellikle amaç belirleme aşamasında sürecin daha anlaşılır ve yapılandırılmış hâle gelmesine yardımcı olduğu görülmektedir. Süpervizyon sürecinde ise metaforların, hem süreci daha ilgi çekici kıldığı hem de öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği; bu yönüyle PDA'ların mesleki gelişimlerini desteklediği ifade edilmektedir (Kabadayı, 2024). Nitekim yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinde kullanılan metaforların, PDA'ların yeni bakış açıları geliştirmelerine ve bilişsel danışma becerilerini ilerletmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, metafor kullanımının danışanların sorunlarını tanımlamalarına, kendilerini daha iyi tanımalarına ve bu metaforları kendi yaşantılarına uyarlayarak içselleştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Atik ve ark., 2016). Dahası, metaforların PDA'ların psikolojik danışman olma sürecini anlamalarına yardımcı olabileceği ve vaka kavramsallaştırma becerilerine geliştirebileceği belirtilmektedir (Guiffida ve ark., 2007). Üstelik, süpervizyonda metafor temelli yaratıcı teknikler, PDA'ların duygusal farkındalık geliştirmelerine ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Bradley ve ark., 2024). Son çalışmalar süpervizyon sürecinde öğrenciler tarafından geliştirilen metaforların hem süpervizyon sürecine süpervizör-öğrenci ilişki kalitesini artırmakta hem de öğrencinin duygusal yoğunluğunu anlamlandırmasına katkı sağladığını göstermektedir (Ramsey-Wade ve Cott, 2025). Özellikle, PDA'ların mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, süpervizörlerin sağladıkları dönütlerin açık, net, somut ve sistematik olması gerektiği belirtilmektedir (Pamukçu Karasu ve ark., 2023). Önceki alanyazından yola çıkarak metaforların, kavramsal bilgiyi somutlaştırma, soyut düşüncüyü kolaylaştırma ve PDA'ların içgörü kazanmasını destekleme gibi çok çeşitli potansiyeli düşünüldüğünde, MDS'nin PDA'lar için potansiyel olarak psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve diğer mesleki becerilerine önemli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Özellikle süpervizyon sürecinde öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirmesi sayesinde MDS'nin GS'deki kadar etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir.

Larson (1998), psikolojik danışma öz-yeterliğini, bilgi ile uygulama arasındaki bir köprü olarak tanımlamakta ve bunu etkili bir psikolojik danışma sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak görmektedir. Etkili bir psikolojik danışma süreci için psikolojik danışman veya PDA'nın kuramsal bilgi, beceri ve deneyim gibi temel yetkinliklere sahip olması gereklidir. Ancak, psikolojik danışman sahip olduğu mesleki yetkinliklere rağmen psikolojik danışma sürecine ilişkin olumlu inançlara ve öz-yeterlik algısına sahip değilse, psikolojik danışma sürecinde isteksizlik (düşük motivasyon) ve kaygı yaşayabilir; bu nedenle, psikolojik danışma öz-yeterliği, bilgi ve deneyimin etkili şekilde uygulanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Greason ve Cashwell, 2009). Bu bağlamda, PDA'ların psikolojik danışma öz-yeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik süpervizyon sürecindeki uygulamalara odaklanmak, mesleki yeterliliklerini artırmada temel bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

PDA'lar, süpervizyon altında kontrollü bir şekilde danışma hizmeti sunsalar da oturumlar sırasında çeşitli hatalar yapabilirler. Bu hatalar, psikolojik danışma sürecinin etkinliğini olumsuz etkileyebileceği gibi, PDA'ların öz-yeterlik gelişimini de sınırlandırabilir. Alanyazında hata ruminasyonu, mükemmeliyetçilikle ilişkili, kalıcı ve tekrarlayıcı bir düşünme biçimi olarak tanımlanmakta olup (Flett ve ark., 2018), bireylerin gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirdiğini düşündükleri hatalar üzerine yoğun ve sürekli olumsuz düşünceler üretmeleri şeklinde açıklanmaktadır (Flett ve ark., 2020). Hata ruminasyonu, mükemmeliyetçilikle yakından ilişkilidir ve bireyin kendisine ulaşılması zor standartlar belirlemesi ile hata yapmaktan kaçınma eğilimi, hata odaklı düşünme döngüsünü pekiştirerek başarısızlık algısını artırabilir (Flett ve Hewitt, 2002). PDA'lar süpervizyon altında ilk kez psikolojik danışma hizmeti sağlamaya hazırlanırken mükemmeliyetçi yapıları nedeniyle hata yapmamaya ilişkin yüksek ve zor standartlar belirleyebilir. Bu durum, PDA'ların hata yapma olasılığını artırarak, psikolojik danışma sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle deneyimsiz PDA'lar, başarıya ulaşma motivasyonları ve mükemmeliyetçi eğilimleri nedeniyle hata ruminasyonuna daha yatkın olabilirler. Hata odaklı düşünme sürecinin sürekliliği, ruminatif düşünme eğilimlerini pekiştirerek duygusal rahatsızlık düzeyini de artırabilir.

Hata ruminasyonu, mükemmeliyetçilikle ilişkili, kalıcı ve tekrarlayıcı bir düşünme biçimi olup, bireyin gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirdiğini düşündüğü hatalar üzerine yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Flett ve ark., 2020). Bu düşünme biçimi, PDA'ların mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir ve öz-yeterlik algılarını zayıflatabilir (Flett ve Hewitt, 2002). Aynı zamanda, PDA'lar, yaptıkları hataları süpervizörlerine açıklarken değerlendirilme korkusu ve olumsuz geri bildirim alma kaygısı gibi nedenlerle bu hataları sınırlı düzeyde ifade edebilmektedirler. Bu durum, süpervizörün rolünü daha da kritik hâle getirmektedir. Nitekim süpervizör ile PDA arasında açık, güvene dayalı ve güçlü bir ilişkinin kurulması, hataların açıklanmasını kolaylaştırmakta ve mesleki gelişimin desteklenmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Walsh ve ark., 2003). Bu bağlamda, BPDU-I dersindeki süpervizyon sürecinde yüksek standartlar belirleme riski altındaki PDA'ların hata ruminasyonunun azaltılmasına yönelik yaklaşımların, mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle, MDS'nin PDA'ların psikolojik danışma oturumlarında hata yapma sürecini daha sağlıklı bir şekilde ele almalarına yardımcı olarak hata ruminasyonlarını azaltabileceği ve psikolojik danışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir. Ayrıca, MDS'nin süpervizör ile PDA arasında GS kadar sağlam ve güven temelli bir ilişki inşa etme potansiyeli, adayların yaptıkları hatalar üzerine sürekli düşünme (hata ruminasyonu) eğilimini azaltmada koruyucu bir rol oynayabilir.

Alanyazındaki önceki araştırmalara dayanarak bu araştırmanın temel amacı, MDS ile GS'nin PDA'ların yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik, psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik ve hata ruminasyonu açısından karşılaştırılmasını sağlamaktır. Çalışmanın bulgularının, psikolojik danışma süpervizyon süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine yönelik yeni eğitim ve süpervizyon stratejileri geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, PDA'ların mesleki gelişimini desteklemek için MDS'nin uygulanabilirliğini incelemek, alanyazına dikkate değer bir katkı sağlayabilir.

1.1. Mevcut Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada sınanacak hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H1: *MDS grubundaki katılımcıların hata ruminasyonu düzeylerinde, GS grubuna benzer düzeyde anlamlı bir azalma olacaktır.*

H2: *MDS grubundaki katılımcıların yardım becerileri öz-yeterliği düzeylerinde, GS grubuna benzer düzeyde anlamlı bir artış olacaktır.*

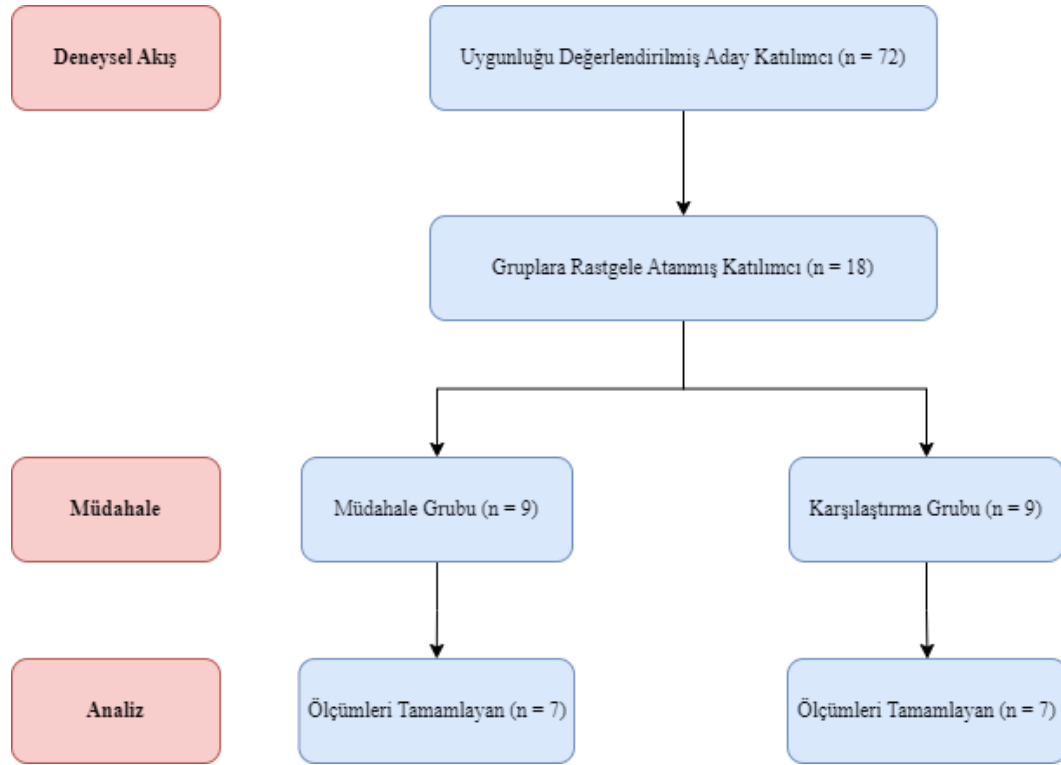
H3: *MDS grubundaki katılımcıların oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde, GS grubuna benzer düzeyde anlamlı bir artış olacaktır.*

H4: *MDS grubundaki katılımcıların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde, GS grubuna benzer düzeyde anlamlı bir artış olacaktır.*

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Mevcut araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin RPD lisans programı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın MDS grubunda 7 ve GS grubunda ise 7 PDA ön-test ve son-test ölçümlerini tamamlamıştır. Her iki grupta 6'şar kadın ve 1'er erkek katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 22.57 ($S_s = 2.79$, Minimum_{yaş} = 20, Maksimum_{yaş} = 31).



Şekil 1: DeneySEL Süreç

2.2. Veri Toplama Araçları

Hata Ruminasyonu Ölçeği. Ölçme aracı, Flett ve ark. (2020) tarafından geliştirilmiş ve Kabadayı ve Mercan (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı tek boyutlu olup yedi maddeden oluşmaktadır ve 4'lü Likert ($1 = \text{Hiçbir Zaman} - 4 = \text{Çok Fazla}$) tipindedir. Ölçekten örnek maddeler “*Ne ölçüde ‘Neden böyle hatalar yapmayı durduramıyorum?’ diye düşündünüz?’*” ve “*Ne ölçüde ‘Neden bunun olacağını göremedim ve bundan kaçınmanın yollarını bulamadım?’ diye düşündünüz?’*” şeklindedir. Ölçme aracı güçlü yapısal özellikler göstermiştir (GFI = .97, CFI = .98, RMSEA = .07, SRMR = .03). Ölçme aracının madde faktör yükleri .46 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s (α) ile McDonald’s (ω) katsayılarının .82 olduğu saptanmıştır (Kabadayı ve Mercan, 2023).

Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği. Ölçme aracı, Lent ve ark. (2003) tarafından geliştirilmiş ve Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı üç boyutlu (yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik) olup 41 maddeden oluşmaktadır ve 10lu Likert ($0 = \text{Hiç Güvenmiyorum} - 9 = \text{Tam Olarak Güveniyorum}$) tipindedir. Ölçekten örnek maddeler “*Dikkati verme (fiziksel olarak danışana yönelme)*” ve “*Oturumları ‘olması gereken şekilde’ ve odağı kaybetmeden sürdürme*” şeklindedir. Ölçme aracını güçlü yapısal özellikler göstermiştir (GFI = .98, CFI = 1.00, RMSEA = .072, SRMR = .053). Ölçme aracının madde faktör yükleri .51 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s (α) katsayılarının alt boyutlar için sırasıyla .92, .92 ve .95 olduğu saptanmıştır (Pamukçu ve Demir, 2013).

Kişisel Bilgi Formu. Bu form, katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi temel bilgilerini keşfetmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Prosedür

Araştırmanın ilk olarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Karar No: 2024/317). Ardından araştırma ve uygulama izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınmıştır (Sayı No: E-72940495-605.01-6077). Resmi izinler alındıktan sonra BPDU-I dersi için rastgele atanan öğrenciler MDS grubu ile GS grubuna alındılar. Bu kapsamda ön-test ve son-test ölçümlerinden oluşan 2x2'lik yarı deneysel tasarım oluşturuldu. Araştırmanın MDS grubuna güz yarıyılı boyunca araştırmacı tarafından 14-haftalık MDS verildi. Benzer şekilde GS grubuna ise farklı bir araştırmacı tarafından 14-haftalık GS sunulmuştur. Hem MDS hem de GS grubundan BPDU-I'nin ilk dersinde ön-test ölçümleri ve son derste ise son-test ölçümleri alınmıştır. Süreçte araştırmaya dair standart prosedürler açıklanmış ve tüm katılımcıların onamları alınmıştır. Veriler, Google Formlar vasıtasıyla sınıf ortamında yaklaşık 10 dakikalık bir süre zarfında elde edilmiştir. Araştırma etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

2.4. Metafor Destekli Süpervizyon ve Geleneksel Süpervizyon Modeli

Bu araştırma BPDU-I dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, BPDU-I dersi 1+2 şeklinde yapılandırılmış ve haftada 1 saat teorik ve 2 saat uygulama olarak ayrılmıştır. Bu ders kapsamında “Süpervizyon altında psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapma” amaçlanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2024). BPDU-I dersinin teorik kısmı psikolojik danışmanın beş aşamasına uygun olarak yürütülmektedir. Alanyazında psikolojik yardım süreci, beş aşama olarak kavramsallaştırılmıştır ve sırasıyla danışanla kaynaşma ve terapötik ilişki kurma, problemlerin tanımlanması, amaç oluşturma, müdahale seçme ve uygulama ile sonlandırma ve izleme basamaklarından oluşmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008).

Bu çalışmada, BPDU-I dersinde iki farklı gruba MDS ve GS olmak üzere iki farklı süpervizyon modeli uygulanmıştır. Müdahale grubu olarak belirlenen MDS grubunda, araştırmacı tarafından oluşturulan metaforlar temel alınarak süpervizyon süreci yürütülmüştür. BPDU-I dersinin teorik kısmında, psikolojik danışma sürecinin beş aşamasına uygun olarak geliştirilen metaforlar haftalık olarak PDA'lar ile yazılı olarak paylaşılmış, ilgili paylaşılan metaforlar açıklanmış ve örneklerle desteklenmiştir. Her hafta yazılı olarak paylaşılan metaforlar, PDA'lar tarafından süpervizyon boyunca muhafaza edilmiştir. PDA'ların metaforlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, her bir metaforun süpervizyon sürecindeki işlevi analiz edilmiştir. Süpervizyon sırasında, uygulamaya ilişkin içerik ile metaforlar arasında bağlantı kurulmuş ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapılarak dönütler verilmiştir.

Metaforlar hem psikolojik danışma süpervizyonunda hem de psikolojik danışmada kullanılan dikkat çeken bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bireyle psikolojik danışma süpervizyon sürecinde kullanılan metaforların psikolojik danışmana, psikolojik danışma sürecine ve danışana olmak üzere olmak üzere çeşitli katkıları bulunmaktadır (Kabadayı, 2024). Bu bağlamda araştırmacı tarafından teorik olarak uygun psikolojik danışmanın beş aşamasını kapsayacak şekilde toplamda 20 metafor geliştirilmiştir. Her bir metaforu temsilen bir görsel ve metafor açıklaması hazırlanmıştır. Metaforlara ait görseller araştırmacı tarafından hazırlanan bilgiler ve komutlar ışığında ChatGPT premium versiyonundan elde edilmiştir (OpenAI, 2024). Bu çalışmada hazırlanan Alet Çantası metaforu bunlardan birisidir (Bkz. Şekil 2). Alet Çantası metaforu; bu metafora, danışanın davranış repertuarı, bir tamircinin alet çantasına benzer. Eğer çantada yalnızca birkaç alet varsa (yani sınırlı davranış seçenekleri varsa), sorunu çözmek zorlaşır. Tamirci, yalnızca bir çekiçle tüm sorunları çözmeye çalışırsa (sadece aynı davranış kalıplarına başvurursa), birçok durumda yetersiz kalır. Ancak alet çantasına yeni aletler eklendiğinde, her duruma uygun bir çözüm aracı bulunur. Yani, danışan farklı ve yeni davranışlar öğrendikçe, yaşamında karşılaştığı zorluklarla daha esnek ve etkili bir şekilde başa çıkabilir. Bu metafor, kişinin yeni davranışlar denemesinin, farklı durumlar için daha fazla araç geliştirmesi anlamına geldiğini ve bu sayede hayatındaki zorluklara daha uygun çözümler bulabileceğini anlatır. Tüm metaforlar makalenin sonunda ek olarak sunulmuştur (Bkz. EK 1).



Şekil 2. Alet Çantası Metaforu

Karşılaştırma grubu olarak belirlenen GS grubunda ise yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sağlanmıştır. Bu grupta BPDU-I dersinin teorik kısmında psikolojik danışma sürecinin beş aşamasına uygun olarak teorik içerikler sağlanmıştır. Süpervizyon sürecinde ise PDA'lar, süpervizyon oturumlarında vakalarını paylaşarak geri bildirim almış ve süpervizör eşliğinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Her PDA, bir danışanla en az altı en fazla sekiz oturum gerçekleştirmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma verilerinde ilk olarak kayıp verinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından verilerin normal dağılımından gelip gelmedikleri Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Daha sonra verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için ANOVA'dan yararlanılmıştır. Anlamlılık testlerine ek olarak etki büyüklüğü hesaplamaları da raporlanmıştır. η^2 değerleri için Cohen'in (1988) sınıflandırması baz alınmıştır. Buna göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük etki büyüklüğünü temsil etmektedir. Verilerin analizinde JASP yazılımından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın verileri ilk olarak betimsel istatistikler bağlamında incelenmiştir. MDS ile GS gruplarına ilişkin ön-test, son-test puanları hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Değişken	Grup	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	SW	p
Ön-test	Hata Ruminasyonu	GS	7	17.57	2.23	-.89	-.65	.87	.20
		MDS	7	14.86	2.55	-.37	-1.31	.93	.51
Son-test		GS	7	16.86	2.04	.10	-.50	.98	.95
		MDS	7	16.43	4.24	-.68	.59	.96	.84
Ön-test	Yardım Becerileri Öz-Yeterliği	GS	7	86.00	15.68	-1.30	.70	.80	.05
		MDS	7	95.00	14.53	.22	-.60	.96	.80
Son-test		GS	7	100.43	10.77	-.95	-.68	.86	.16
		MDS	7	97.29	11.91	.75	-1.18	.87	.19
Ön-test	Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-yeterlik	GS	7	50.14	18.74	-.72	-.84	.90	.30
		MDS	7	56.71	10.03	-.22	-1.83	.93	.53
Son-test		GS	7	71.86	6.82	-.51	-.85	.96	.78
		MDS	7	66.00	11.46	.04	-1.49	.96	.83
Ön-test	Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik	GS	7	65.29	18.71	.38	-.36	.96	.80
		MDS	7	72.00	16.47	.01	-2.12	.87	.19
Son-test		GS	7	89.14	18.72	-.29	-2.17	.88	.23
		MDS	7	88.71	8.16	-.08	-2.29	.85	.11

Not. * $p < .05$, SW = Shapiro-Wilk, GS = Geleneksel süpervizyon, MDS = Metafor destekli süpervizyon

Tablo 1 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$).

3.2. Hata Ruminasyonuna İlişkin Bulgular

MDS ile GS gruplarının hata ruminasyonu ön-test ve son-test puanları arasındaki değişimi test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2: MDS ile GS Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler	SD	Kareler	F	p	η^2
		Toplamı		Ortalaması			
Hata	Ölçümler	1.286	1	1.286	.283	.61	-
Ruminasyonu	Ölçümler*Grup	9.143	1	9.143	2.010	.18	-
	Hata	54.571	12	4.548			

Not. * $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, MDS ve GS gruplarının hata ruminasyonu ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(1,12)} = .283, p > .05$). Bu sonuç, her iki süpervizyon modelinin de hata ruminasyonu düzeylerinde anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

3.3. Yardım Becerileri Öz-Yeterliğine İlişkin Bulgular

MDS ve GS gruplarının yardım becerileri öz-yeterliği ön-test ve son-test puanları arasındaki değişimi analiz etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3: MDS ile GS Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Yardım Becerileri	Ölçümler	488.893	1	488.893	3.894	.07	-
Öz-Yeterliği	Ölçümler*Grup	258.036	1	258.036	2.022	.18	-
	Hata	1506.571	12	125.548			

Not. * $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, MDS ve GS gruplarının yardım becerileri öz-yeterliği ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(1,12)} = 3.894, p > .05$). Bu sonuç, her iki süpervizyon modelinin de yardım becerileri öz-yeterliği düzeylerinde anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

3.4. Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-yeterliğe İlişkin Bulgular

MDS ve GS gruplarının oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasındaki değişimi analiz etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4: MDS ile GS Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Oturum	Ölçümler	1681.750	1	1681.750	14.462	.00	.29
Yönetmeye İlişkin	Ölçümler*Grup	270.321	1	270.321	2.325	.15	.04
Öz-yeterlik	Hata	1395.429	12	116.286			

Not. * $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, MDS ve GS gruplarının oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,12)} = 14.462, p < .05, \eta^2 = .29$). MDS ile GS grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını saptamak amacıyla Post-hoc testlerinden Bonferroni sonuçları incelenmiştir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5: Gruplar Arası Karşılaştırma

Grup	Ölçümler	Ortalama Fark	Standart Hata	SD	t	p _{bonf}
GS ön-test	MDS ön-test	-6.571	8.033	12	-.818	1
	GS son-test	-21.714	5.764	12	-3.767	.016*
	MDS son-test	-15.857	6.706	12	-2.365	.214
MDS ön-test	GS son-test	-15.143	6.706	12	-2.258	.260
	MDS son-test	-9.286	5.764	12	-1.611	.799
GS son-test	MDS son-test	5.857	5.040	12	1.162	1

Not. * $p < .05$, GS = Geleneksel süpervizyon, MDS = Metafor destekli süpervizyon

Tablo 5'e göre, gruplar arası karşılaştırma sonuçlarına göre GS grubunun oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Diğer bir deyişle, GS grubunun oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan MDS grubunun oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

3.5. Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterliğe İlişkin Bulgular

MDS ve GS gruplarının psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasındaki değişimi analiz etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmıştır (bkz. Tablo 6).

Tablo 6: MDS ile GS gruplarının ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Psikolojik Danışma	Ölçümler	2880.57	1	2880.571	38.147	.001	.31
Sürecindeki Zorluklara	Ölçümler*Grup	89.286	1	89.286	1.182	.298	.01
İlişkin Öz-yeterlik	Hata	906.143	12	75.512			

Not. * $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, MDS ve GS gruplarının psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,12)} = 38.147$, $p < .05$, $\eta^2 = .31$). MDS ile GS grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını saptamak amacıyla Post-hoc testlerinden Bonferroni sonuçları incelenmiştir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7: Gruplar Arası Karşılaştırma

Grup	Ölçümler	Ortalama Fark	Standart Hata	SD	t	p _{bonf}
GS ön-test	MDS ön-test	-6.714	9.421	12	-.713	1
	GS son-test	-23.857	4.645	12	-5.136	.001**
	MDS son-test	-23.429	8.612	12	-2.721	.112
MDS ön-test	GS son-test	-17.143	8.612	12	-1.191	.419
	MDS son-test	-16.714	4.645	12	-3.598	.022*
GS son-test	MDS son-test	.429	7.719	12	.056	1

Not. * $p < .05$, GS = Geleneksel süpervizyon, MDS = Metafor destekli süpervizyon

Tablo 7'ye göre, gruplar arası karşılaştırma sonuçlarına göre GS grubunun psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Diğer bir deyişle, GS grubunun oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, MDS grubunun psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Diğer bir deyişle, MDS grubunun oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Anlamlı Değişim Tablosu

Değişken	MDS (ön-test, son-test)	GS (ön-test, son-test)	Gruplar Arası (MDS - GS)	Karar
Hata Ruminasyonu	Anlamlı değişim yok	Anlamlı değişim yok	Anlamlı fark yok	H1 desteklenmemiştir
Yardım Becerileri Öz-yeterliği	Anlamlı değişim yok	Anlamlı değişim yok	Anlamlı fark yok	H2 desteklenmemiştir
Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-yeterlik	Anlamlı değişim yok	Anlamlı değişim var	Anlamlı fark yok	H3 desteklenmemiştir
Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik	Anlamlı değişim var	Anlamlı değişim var	Anlamlı fark yok	H4 desteklenmiştir

Not. MDS: Metafor Destekli Süpervizyon, GS: Geleneksel Süpervizyon

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, MDS ile GS'nin PDA'ların hata ruminasyonu, yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetme öz-yeterliği ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları hata ruminasyonu ve yardım becerileri öz-yeterliği açısından hem MDS hem de GS gruplarında anlamlı bir değişimin olmadığını göstermiştir (H1 ve H2 desteklenmemiştir). Oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik bağlamında, GS grubunda ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir artış gözlemlenirken, MDS grubunda bu değişimin anlamlı olmadığı bulunmuştur (H3 desteklenmemiştir). Bununla birlikte, psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkma öz-yeterliği açısından her iki grubun da ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir artış saptanmıştır (H4 desteklenmiştir). Son

olarak, araştırmada sınanan dört hipotez bağlamındaki gruplar arası karşılaştırmada, hiçbir değişkende anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 8).

Önceki araştırmalar, farklı süpervizyon modellerinin PDA'ların psikolojik danışmanlık becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur (Bakalım ve ark., 2018; Gönültaş ve ark., 2024). Örneğin, Bakalım ve ark. (2018) grup süpervizyonunun PDA'ların psikolojik danışma öz-yeterliğini artırmada etkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Gönültaş ve ark. (2024) çalışması, süpervizyonun PDA'ların etkili danışman niteliklerini geliştirmesine ve öz-farkındalığını yönetme stratejilerini güçlendirmesine katkı sağladığını göstermiştir. Meydan'ın (2015) mikro beceri süpervizyon modeline ilişkin çalışması, bu modelin PDA'ların soru sorma, asgari düzeyde teşvik, içerik yansıtma, dikkati verme, odaklanma ve özetleme gibi temel danışmanlık becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Eryılmaz ve Mutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, gelişimsel kapsamlı süpervizyon modelinin PDA'ların danışma sürecine ilişkin farkındalıklarını artırdığı, farklı müdahale becerileri kazanmalarına olanak sağladığı ve kişisel ile mesleki gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Önceki literatür, süpervizyon modellerinin PDA'ların kişisel ve mesleki gelişim sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Mevcut araştırmada PDA'ların psikolojik danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmaya ilişkin öz-yeterliklerinde hem MDS hem de karşılaştırma grubunda anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgunun birkaç olası nedeni olabilir. Öncelikle, metaforlar soyut kavramları ve durumları somutlaştırarak psikolojik danışma sürecinin daha anlaşılır hale gelmesine katkı sağlama amacındadır (Atik ve ark., 2016; Robert ve Kelly, 2010). Özellikle, psikolojik danışma sürecinin beş aşamasına yönelik metaforik anlatımlar, PDA'ların süpervizyon sürecinde oturumlardaki rollerini ve psikolojik danışma dinamiklerini kavramalarını kolaylaştırabilir. Ayrıca, metaforlar aracılığıyla geliştirilen içgörü, PDA'ların psikolojik danışma sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukları daha iyi anlamalarına ve bu zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir (Bradley ve ark., 2024; Ramsey-Wade ve Cott, 2025). Dolayısıyla, MDS uygulamalarının, PDA'ların psikolojik danışma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusundaki öz-yeterliklerinin gelişiminde önemli ve dönüştürücü bir rol oynadığı söylenebilir. İkincisi, PDA'lar süpervizyon sürecinde süpervizörün onayladığı danışanlarla psikolojik danışma oturumlarını gerçekleştirmektedir. Süpervizörler PDA'ların süreci yönetebileceğine karar verdikleri danışanlar ile süreci yürüttükleri için psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterliği kapsayan "klinik olarak depresyonda olan, intihar etmeyi düşünen ve oturumlarda manipülatif (yönlendirici) davranışlar gösteren" gibi özelliklere sahip danışanlarla karşılaşmamış olabilirler. Bu durum doğal olarak hem MDS hem de GS gruplarında PDA'ların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik algılarında yalnızca bilişsel düzeyde bir artışa neden olmuş olabilir.

Alanyazında, PDA'ların deneyimli bir süpervizörden süpervizyon desteği almasının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceği vurgulanmakla birlikte (Cormier ve Hackney, 2008), süpervizyon sürecinin mesleki bilgi, beceri ve öz-yeterlik gelişimi üzerindeki etkilerine dair tutarsız bulgular da mevcuttur. Nitekim, süpervizyonun PDA'ların engelleyici öz-farkındalıkları ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri üzerinde anlamlı bir değişim sağlamadığı belirlenmiştir (Gönültaş ve ark., 2024). Ayrıca, mikro beceri süpervizyon modeline dayalı süpervizyonun duygu yansıtma, anlık olma ve talimat verme gibi temel becerilere; yardım becerileri, oturum yönetme ve danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkma öz-yeterliğine anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Meydan, 2015). Benzer şekilde, kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun PDA'ların psikolojik danışma becerileri, öz-yeterlik düzeyleri ve kaygı seviyeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gösterilmiştir (Koç, 2022). Mevcut araştırmalarda, PDA'ların psikolojik danışma öz-yeterliğinin olumlu yönde gelişiminin zamana yayılan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle, bireyle psikolojik danışma uygulamaları açısından bir yarıyıllık sürecin yeterli olmayabileceği ifade edilmiştir. Dahası, PDA'ların daha fazla danışanla çalıştıkça ve farklı sorun alanlarında kendilerini deneyimledikçe psikolojik danışma öz-yeterliklerinin gelişebileceği belirtilmiştir (Meydan, 2015). Buna ek olarak, süpervizyon süresinin kısıtlı olması ve PDA'ların gerçekleştirdiği oturum sayısının sınırlılığı da öz-yeterlik gelişimini etkileyebilecek diğer olası etmenler arasında gösterilmektedir (Koç, 2022). Önceki araştırmalardan elde

edilen bulgularla mevcut araştırmada H2 ve H3 ile elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Diğer bir deyişle, MDS grubunda yardım becerileri öz-yeterliği ile oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı bir artış olmadığını gösteren bulgular bir arada değerlendirildiğinde MDS'nin PDA'ların mesleki gelişimine beklenen düzeyde ve şekilde katkı sağlamayabileceğini ve süpervizyon sürecinin etkinliğinin sınırlı süpervizyon süresi ve oturum sayısının önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da az olması gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Mevcut araştırmada PDA'ların hem MDS hem de GS'de beklenen aksiyeye hata ruminasyonunda anlamlı bir değişimin olmadığını göstermiştir. Alanyazında hata ruminasyonu bireylerin geçmişte yaptıkları veya yaptıklarını düşündükleri hatalar üzerine yoğun ve sürekli olumsuz düşünceler üretmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Flett ve ark., 2020). Alanyazında, bu bilişsel süreç özellikle mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilmekte olup, bireyin kendisine ulaşılması zor standartlar belirlemesi ve hata yapmaktan kaçınma eğiliminin, hata odaklı düşünme döngüsünü pekiştirerek başarısızlık algısını artırabileceği belirtilmektedir (Flett ve Hewitt, 2002). Mevcut araştırmada hem MDS hem de GS grubunda hata ruminasyonunda anlamlı bir değişim gözlenmemesinin olası nedenlerinden biri, PDA'ların süpervizyon süreci boyunca kritik hatalarla doğrudan yüzleşmemiş olmaları olabilir. Süpervizyon sürecinde, hata yapma olasılığına dair belirsizlik ve kaygı yaşanabilirken, PDA'ların psikolojik danışma oturumlarında doğrudan ciddi bir hata yapmamış olmaları, hata ruminasyonunda kayda değer bir değişim yaratmamış olabilir. Benzer biçimde, önceki araştırmalarda da süpervizyon süresinin kısıtlı olması, oturum sayısının azlığı ve PDA'ların kaygı düzeylerinde anlamlı bir düşüş yaşanmaması, sürecin bilişsel içeriklere etkisini sınırlayabilecek faktörler arasında gösterilmiştir (Koç, 2022). İkinci olası neden, hata ruminasyonunun doğası ile ilgili olabilir. Alanyazında süpervizörlerin öğretici, motive edici, ilham verici ve destekleyici tutumlarının süpervizyon sürecinin etkililiği üzerinde belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir (Pamukçu Karasu ve ark., 2023; Yazıcı-Kabadayı ve ark., 2024). Ancak, hata ruminasyonunun bilişsel kontrol ve esneklik ile negatif yönde ilişkili olduğu bilinmektedir (Kabadayı ve Mercan, 2023). Hata ruminasyonu, bilişsel kontrol kaybı ile karakterize edilen bir süreç olduğundan, süpervizyon sürecinde sağlanan destekleyici ve yönlendirici yaklaşımlar bu bilişsel döngünün kırılması için tek başına yeterli olmayabilir. Bu nedenle, süpervizörlerin tutumlarının hata ruminasyonunu azaltmada doğrudan bir etkisinin olup olmadığı veya ne ölçüde etkili olabileceği, gelecekteki araştırmalarda daha ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Toparlanırsa, mevcut çalışmada, beklentinin aksine, PDA'ların hata ruminasyonu, yardım becerileri öz-yeterliği ve oturum yönetme öz-yeterliğinde anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu durumun birkaç olası nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, süpervizyon sürecinde PDA'lara ayrılan sürenin yetersiz olmasıyla ilişkilendirilebilir. Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon kapsamında haftada yalnızca bir saatlik teorik bilgilendirme sağlanması ve iki uygulama saati boyunca oturumlara ilişkin dönütlerin sağlanması PDA'ların bilgi ve beceri kazanımı ile mesleki gelişimi açısından sınırlayıcı bir etken olabilir. İkinci olası açıklama, metaforların kavramsal düzeyde PDA'ların psikolojik danışma sürecinin beş aşamasını anlamlandırmalarına katkı sağlamış olmasına karşın, hata ruminasyonunu azaltmada ve yardım becerileri öz-yeterliği ile oturum yönetme öz-yeterliğini artırmada tek başına yeterli olmamış olabileceğidir. Üçüncü olası neden, PDA'ların BPDU-I dersi kapsamında yalnızca bir danışan ile toplamda altı oturum gerçekleştirmesi psikolojik danışma öz-yeterliğinin gelişmesi bakımından sınırlılık oluşturabilir. Danışan ve oturum sayısının sınırlı olması, adayların hata ruminasyonu, yardım becerileri öz-yeterliği ve oturum yönetme öz-yeterliğinde beklenen yönde ve düzeyde anlamlı bir değişim göstermemesine yol açmış olabilir. Daha uzun süreli ve daha fazla danışanla gerçekleştirilen uygulamaların, süpervizyon sürecinin etkinliğini artırabileceği düşünülebilir. Nitekim, alanyazında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun PDA'ların kaygı düzeylerini azaltmada etkili olmadığı ve bu durumun oturum sayısının azlığı ile süpervizyon süresinin kısıtlılığıyla ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Koç, 2022). Benzer şekilde, mikro beceri süpervizyon modeline dayalı süpervizyonda, süpervizyon süresinin artırılması, görüntü kayıtlarının kullanılması ve her bir PDA'nın oturum yaptığı danışan sayısının artırılması önerilmiştir (Meydan, 2015). Bu doğrultuda, süpervizyon süreçlerinin daha uzun süreli ve kapsamlı bir yapıda planlanmasının, PDA'ların BPDU-I dersinde mesleki bilgi ve beceri gelişimlerini destekleyebileceği söylenebilir.

Araştırmada sınanan hipotezler değerlendirildiğinde, yalnızca H4 hipotezinin doğrulandığı, diğer hipotezlerin (H1, H2 ve H3) ise desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. MDS'nin GS kadar etkili olabileceğine dair beklentilere karşın, araştırma bulgularının karmaşık bir örüntü sergilediği görülmüştür. Araştırmada öngörülen tüm hipotezler doğrulanmamış olsa da elde edilen sonuçlar, metaforların süpervizyon sürecindeki etkililiği ve potansiyeli konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Nitekim, GS grubundaki PDA'ların yardım becerileri öz-yeterliliği ve hata ruminasyonu puanlarında beklenen yönde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

3.1. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları yorumlanırken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar vardır. Bu araştırmada müdahale ve karşılaştırma grupları kullanılmış olmakla birlikte, herhangi bir müdahale içermeyen katılımcılardan oluşan bir kontrol grubu oluşturulamamıştır. Kontrol grubunun eksikliği, BPDU-I dersini alan son sınıf öğrencilerinin tamamının ders kapsamında bir müdahaleye tabi tutulmasıyla açıklanabilir. Bu nedenle, süpervizyon sürecinin etkisini tamamen bağımsız (etkiye maruz kalmayan) bir kontrol grubu üzerinden değerlendirmek mümkün olmamış; bu durum, araştırmanın iç geçerliliğini sınırlamaktadır. Bu durum, mevcut araştırmanın en temel ve önemli sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci önemli sınırlılığı, PDA'ların yalnızca ön-test ve son-test ölçümlerinin alınabilmesidir. Dönem sonunda final sınavlarından sonra ara tatilin başlaması ve yeni dönemde adayların BPDU-II dersini alacak olmaları nedeniyle izleme ölçümleri yapılamamıştır. Bu durum, araştırmada elde edilen anlamlı ve anlamlı olmayan etkilerin uzun vadeli sonuçları hakkında değerlendirme ve çıkarım yapma imkânını kısıtlamaktadır. Araştırmanın üçüncü dikkate değer sınırlılığı hem müdahale hem de karşılaştırma grubunda yer alan katılımcıların az sayıda olmasıdır. Bu durum gelecek çalışmalar için aynı müdahale programının daha geniş katılımcı grubuyla gerçekleştirilebileceği anlamına gelmektedir. Bu çalışmada dikkate değer son bir diğer sınırlılık ise, ChatGPT tarafından üretilen metaforların potansiyel katılımcı grup tarafından ne derece anlaşılır olduğuna yönelik herhangi bir ön uygulama ya da pilot çalışmanın gerçekleştirilmemiş olmasıdır.

Araştırma bulgularına dayanarak, süpervizyon sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, önceki araştırmalarda da belirtildiği üzere, mikro beceri süpervizyon modeline dayalı süpervizyonda süpervizyon süresinin artırılması, görüntü kayıtlarının kullanılması ve her bir PDA'nın oturum yaptığı danışan sayısının artırılması önerilmektedir (Meydan, 2015). Mevcut araştırma bağlamında da, BPDU-I dersinde yürütülen süpervizyon sürecinin etkililiğini artırmak adına PDA'ların daha fazla oturum gerçekleştirmeleri veya daha fazla danışanla çalışmasının psikolojik danışma öz-yeterliliklerine katkı sunabileceği ve hata ruminasyonlarını düşürebileceği düşünülmektedir. Dahası, mevcut çalışmada katılımcıların grup ortalamaları ile karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda katılımcıların metaforlarla bireysel bağlamda etkileşimlerine odaklanan çalışmalar tasarlanabilir. Bunun yanı sıra, Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi sürecinde farklı süpervizyon modellerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların sayısının artırılması gerekmektedir (Bakalim ve ark., 2018). Bu bağlamda, mevcut çalışmadan sonraki araştırmalarda, daha fazla oturum ve psikolojik danışma pratiği içeren bir süpervizyon modeli uygulanarak bu araştırmanın tekrarlanması önerilebilir. Böylece araştırmada beklenenin aksine ortaya çıkan ve doğrulanamayan hipotezler hakkında daha net bilgiler sağlayacaktır.

İkinci olarak, bu araştırmada hem müdahale hem de karşılaştırma gruplarında toplam 14 katılımcı yer almıştır. Katılımcı sayısının sınırlı olması, istatistiksel gücün düşük olmasına ve elde edilen bulguların genellenebilirliğinin kısıtlanmasına neden olabilir. Özellikle deneysel desenlerde düşük istatistiksel güç, önemli bir yöntemsel sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, gelecekte yürütülecek araştırmalarda, mevcut hipotezleri daha güçlü biçimde test edebilmek amacıyla istatistiksel gücü yüksek örneklem büyüklüklerine sahip araştırma tasarımlarının tercih edilmesi önerilmektedir.

Mevcut araştırma MDS'nin GS kadar psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterliliklerini artırmada etkili olabileceğini gösterdiğinden, gelecek çalışmalarda zorlu vakalara (klinik olarak depresyonda olan, intihar etmeyi düşünen ve oturumlarda manipülatif (yönlendirici) davranışlar

gösteren vb.) ilişkin oturumlara dair süpervizyon sağlanan gruplarda etkililiği test edilebilir. Ayrıca, gelecekteki araştırmalarda, süpervizyon sürecinin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla, PDA'ların hata ruminasyonu ve psikolojik danışma öz-yeterliklerindeki değişimleri zaman içinde takip eden izleme ölçümlerini kapsayan içeren bir müdahale programı tasarlanabilir. Son olarak, PDA'ların süpervizyon deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek için nicel araştırma bulgularının nitel verilerle desteklendiği karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilmesi faydalı olabilir. Böylece, süpervizyon sürecinin PDA'ların mesleki gelişimine katkısı derinlemesine görüşmelerle daha kapsamlı bir şekilde ortaya konabilir. Dahası, doğrulanamayan hipotezlerin nedenlerini ve bu durumun arka planındaki dinamikleri daha iyi anlamaya ve geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Alet Çantası



Alet Çantası: Bu metaforunda, danışanın davranış repertuarı, bir tamircinin alet çantasına benzer. Eğer çantada yalnızca birkaç alet varsa (yani sınırlı davranış seçenekleri varsa), sorunu çözmek zorlaşır. Tamirci, yalnızca bir çekiçle tüm sorunları çözmeye çalışırsa (sadece aynı davranış kalıplarına başvurursa), birçok durumda yetersiz kalır. Ancak alet çantasına yeni aletler eklendiğinde, her duruma uygun bir çözüm aracı bulunur. Yani, danışan farklı ve yeni davranışlar öğrendikçe, yaşamında karşılaştığı zorluklarla daha esnek ve etkili bir şekilde başa çıkabilir. Bu metafor, kişinin yeni davranışlar denemesinin, farklı durumlar için daha fazla araç geliştirmesi anlamına geldiğini ve bu sayede hayatındaki zorluklara daha uygun çözümler bulabileceğini anlatır.

Boş Bardak



Boş bardak: Bir danışman için danışanla çalışmak, bir bardağa bakmak gibidir. İlk bakışta sadece bir bardak görülebilir, ama asıl önemli olan bardağa daha dikkatli ve farklı açılardan bakmaktır. Bardak ne renk? Şekli nasıl? Temiz mi yoksa kirli mi? İçinde bir şey var mı? Altında bir etiket var mı? Her bir detay, aslında danışanın hayatındaki farklı katmanları ve karmaşıklıkları temsil eder. Eğer danışman sadece hızlıca "bu bir bardak" diyerek geçerse, o bardağın altında yatan tüm detayları ve ipuçlarını kaçıırır. Bu metafor, danışanın durumunu derinlemesine incelemenin önemini vurgular. Hızlı müdahaleler yerine, danışanın sorunlarına daha geniş bir perspektifle bakmak, farklı yönlerden değerlendirmek ve her bir detayı dikkatle ele almak daha etkili ve değerli olabilir. Bu sayede danışman, daha sağlam ve kalıcı çözümler sunabilir.

Çatıyı Tamir Etmek



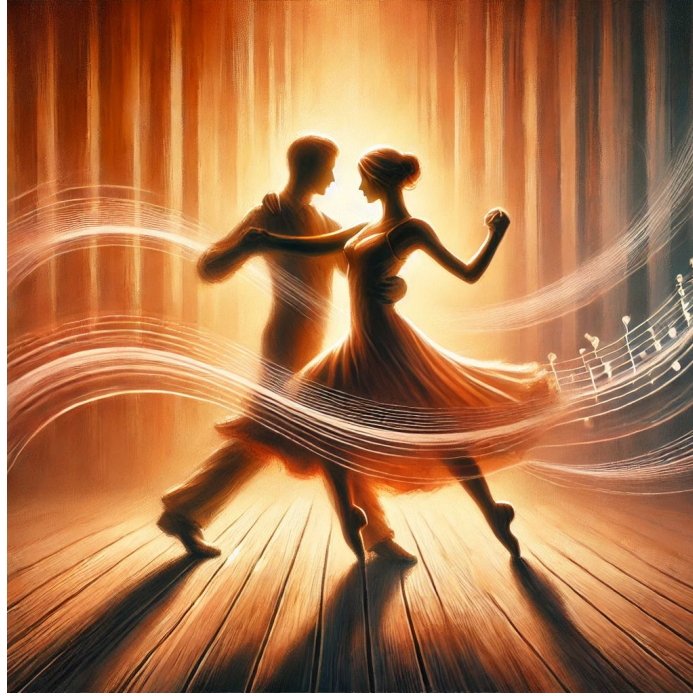
Çatıyı Tamir Etmek: Bu metaforunda, işlevsel başa çıkma, sorunun temel kaynağına inerek onu kalıcı olarak çözmeyi temsil eder. Yani, çatının neresinde sızıntı olduğunu bulmak ve onu onarmak gibi, kişi de yaşadığı stres, zorlayıcı duygular veya sorunların altında yatan nedenleri fark eder ve bu nedenlere uygun çözümler geliştirir. Kova ile geçici bir rahatlama sağlamak yerine, çatı tamir edildiğinde sızıntı tamamen durur, dolayısıyla uzun vadede benzer problemlerle karşılaşma olasılığı azalır. Bu metafor, işlevsel başa çıkmanın sorunun kökenine inerek kalıcı çözümler bulmayı, böylece daha sürdürülebilir ve sağlıklı bir yol izlemeyi vurgular.

Çekirdek Çitleme



Çekirdek Çitleme: Çekirdek çitlemeyi çoğumuz keyif alarak yaparız, ancak çekirdeklerin arasında birkaç acı veya bozuk olanı da çıkabilir. Bu durum bizi rahatsız etse de genellikle çekirdek yemeye devam ederiz, çünkü büyük çoğunluğu lezzetlidir. Ancak bazı insanlar, birkaç kötü çekirdekten sonra tamamen yemeyi bırakabilirler. Bu durum, yaşamda karşılaştığımız zorluklara benzetilebilir. Hayatımızda birçok güzel olay ve deneyim yaşarken, zaman zaman moral bozucu ya da zorlayıcı olaylarla karşılaşırız. Danışanlar, bu olumsuz deneyimlerden birine takılıp kalabilir ve sanki tüm hayatları bu kötü olaydan ibaretmiş gibi hissedebilirler. Oysa, tıpkı çekirdeklerin büyük çoğunluğunun iyi olması gibi, hayatın genelinde de güzel anlar ve deneyimler vardır. Sadece birkaç olumsuz olay yüzünden tüm yaşamı durdurmak yerine, danışanların büyük resmi görüp, hayatın normal akışına devam etmeyi öğrenmeleri önemlidir. Psikolojik yardım sürecinde, bu metafor danışanlara yaşadıkları zorlayıcı olayların hayatın tamamını tanımlamadığını ve olumsuzluklara rağmen ilerlemeye devam etmeleri gerektiğini hatırlatabilir.

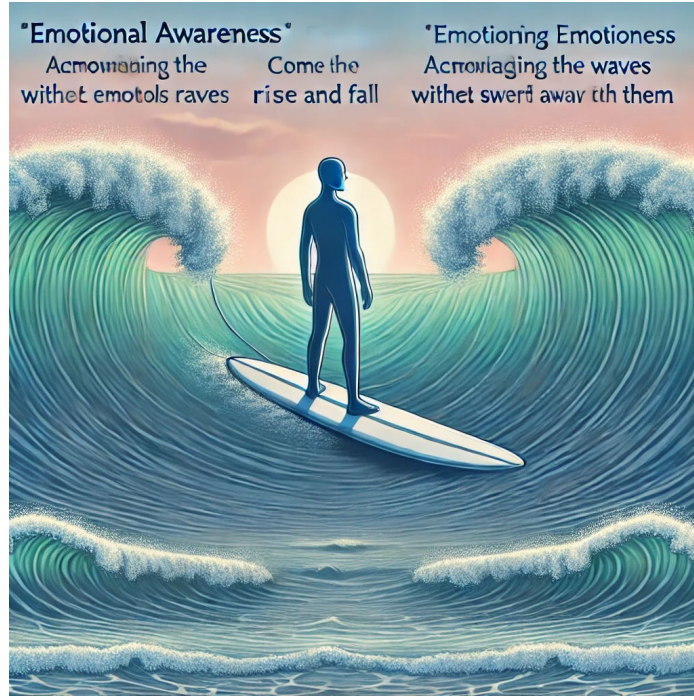
Dans Etmek



Dans Etmek: Bu metaforda ilişki, karşıdaki kişiyle birlikte dans ettiği bir sahneye benzer. İyi bir dans, uyum, karşılıklı denge ve birbirini hissetmeyi gerektirir. Bazen biri adım atar, diğeri uyum sağlar; bazen ritim hızlanır, bazen yavaşlar. Her iki kişi de birbirine dikkat eder ve birlikte hareket ederek dansı güzelleştirirler. Hatalar yapılabilir, yanlış adımlar atılabilir, ama önemli olan dansa devam etmek, birbirine uyum sağlamaktır.

Dans, tıpkı ilişkiler gibi hem bireysel hem de karşılıklı katkılarla gelişir. Tek taraflı bir çaba ile dans zorlaşır, aynı şekilde bir ilişkide de tek bir kişinin çabası yeterli olmaz. İlişkideki zorluklar, ritim kayıpları gibi görülebilir, ancak karşılıklı anlayış ve uyum sayesinde bu zorluklar aşılabılır.

Denizdeki Dalgalar



Denizdeki Dalgalar: Bu metaforunda duygular, okyanustaki dalgalara benzer. Dalgalar nasıl sürekli gelip giderse, duygular da hayatımız boyunca gelir ve geçer. Duygusal farkındalık ise, suyun üzerinde bir sörfçü gibi durup dalgaları izleyebilme yeteneğidir. Sörfçü dalgaların varlığını kabul eder, onlara karşı koymaz ama aynı zamanda onlara kapılıp sürüklenmez. Sadece onları fark eder ve dalganın üzerinde dengede kalmayı öğrenir.

Bu metafor, duygusal farkındalığın duyguları bastırmak ya da kontrol etmekten ziyade, onları tanıyıp kabul etmek olduğunu anlatır. Dalganın şiddetli veya sakin olması gibi, duygular da yoğun olabilir, ama sörfçü gibi, kişi de farkındalık sayesinde bu duyguların gelip geçmesine izin verebilir.

Duvarı İtmek



Duvarı İtmek: Bir insanın bir duvarı sürekli olarak itmeye çalıştığını hayal edelim. Ne kadar güç harcarsa harcasın, ne kadar çabalarsa çabalasın, duvar hiç hareket etmez. Ancak kişi ısrarla bu duvarı itmeye devam eder ve her seferinde farklı bir sonuç bekler. Buradaki çaba boşa harcanmış enerjiyi temsil eder, çünkü duvarı itmekten başka bir şey yapmadığı sürece sonuç asla değişmeyecektir. İşlevsel olmayan düşünceler de tıpkı bu duruma benzer: Kişi aynı olumsuz, yararsız düşünce kalıplarını tekrar eder ve farklı bir çözüm bekler. Ancak bu düşünce biçimi, tıpkı hareketsiz bir duvara karşı direnmek gibi, yalnızca aynı sonuçları doğurur ve kişiyi yıpratır.

Bu metafor, aynı düşünce döngüsüne hapsolmanın ve farklı sonuçlar beklemenin boşuna olduğunu anlatır. Bir duvarı yıkmamanın yolu onu itmek değil, belki de farklı bir araç kullanmak, strateji değiştirmek ya da o duvardan geçmenin başka yollarını bulmaktır. İşlevsel olmayan düşüncelerden kurtulmak için de yeni bakış açıları ve daha sağlıklı düşünce kalıpları geliştirmek gerekir.

Gemi Seyahati



Gemi Seyahati: Gemi Seyahati metaforu, psikolojik danışmada amaç oluşturma sürecini açıklamak için geliştirilmiştir. Bu metafor, danışanın ve psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecinin başlangıcında belirli hedeflere ulaşmak için bir yol haritası oluşturmasını simgelemektedir. Rize'den yola çıkıp belirli bir şehre (mesela hangi şehir) gitmeyi planlamak gibi, bu süreçte nereye varılmak istendiğinin (amaçların) belirlenmesi, yol boyunca hangi duraklarda mola verileceğinin (ara hedefler veya kilometre taşları) ve yolculuğun ne kadar süreceğinin (süreç zaman çizelgesi) tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Havuza Atlamak



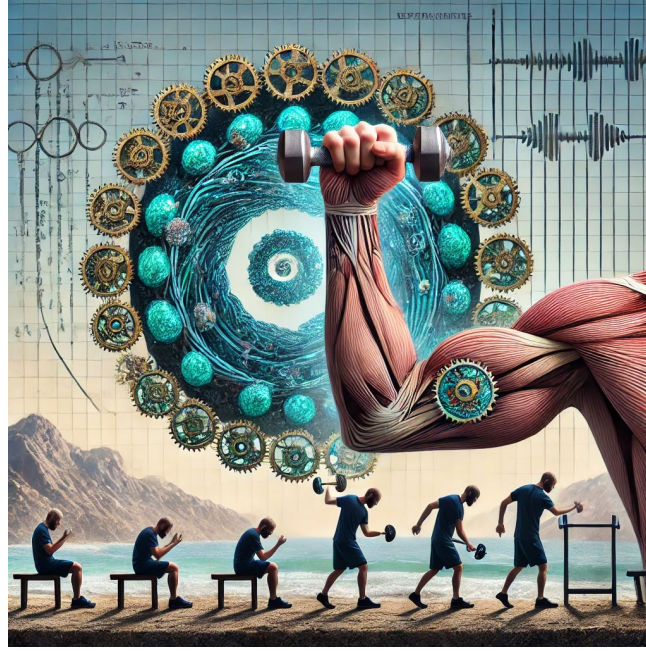
Havuza Atlamak: “Havuza Atlama” metaforu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında eğitim gören psikolojik danışman adayları için, teorik bilgilerin uygulamaya geçiş sürecini sembolize eder. Bu metafor, psikolojik danışman adaylarının eğitimlerinin bir noktasında, teorik olarak öğrendikleri her şeyi gerçek dünya durumlarına uygulamaya başlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimlerinin bu aşamasında, psikolojik danışman adayları artık sadece teorik bilgiye sahip olmanın ötesine geçip, bu bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını deneyimlemeye başlarlar. Havuza atlamak, bu yeni ve bilinmeyen deneyimlere atılmak için kullanılan bir metafordur. Bu süreçte, psikolojik danışman adaylarının karşılaştıkları zorluklar (havuzun derinliği, suyun soğukluğu gibi) ve bu zorlukların üstesinden gelme yollarını öğrenmeleri beklenmektedir.

Karanlık Oda



Karanlık Oda: “Karanlık Oda” metaforu, psikolojik danışma sürecinde danışanların yaşadıkları sorunların başlangıçta ne kadar belirsiz ve anlaşılmaz olduğunu anlatmak için kullanılmıştır. Bu metafor, danışanın düşüncelerini veya yaşadığı durumu tam olarak bilinmeyen karanlık bir oda olarak tasvir edilmiştir. Karanlık odayı aydınlatmak ve sorunları açıkça ve isabetli bir şekilde görünür kılmak için bir el fenerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. El feneri, danışmanın danışanın problemlerini aydınlatmak ve daha iyi anlamak için kullandığı yöntemler veya teknikler olarak düşünülmüştür. Özellikle, ilgili metaforla psikolojik danışman adayının sorularının, danışanın sorunlarını anlamak ve tanımlamak için kullanılan kilit bir araç olduğu vurgulanmıştır. Sorular, karanlıkta kalan kısımları aydınlatarak, danışanın sorunlarının doğru bir şekilde tanımlanmasına ve anlaşılmasına olanak tanımasına dikkat çekilmiştir.

Kol Kası



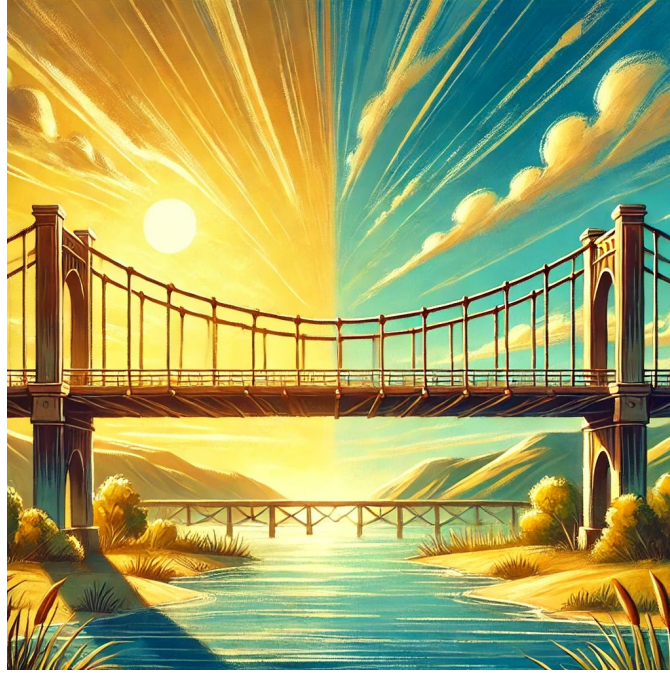
Kol Kası: Kol kası metaforu, danışanların gelişimi ve davranışsal değişimlerini anlatmak için kullanışlı bir benzetmedir. Tıpkı spor salonunda düzenli olarak kol kaslarını çalıştırarak kasların güçlenmesini sağladığımız gibi, danışanlar da oturumlarda belirli görevler ve ev ödevleri aracılığıyla yeni beceriler öğrenir ve bu becerileri sürekli tekrar ederek güçlendirirler. Bu süreç, danışanın davranışsal olarak gelişmesini sağlar. Süpervizyon sürecinde psikolojik danışman, danışana rehberlik ederek bu "davranışsal kasların" nasıl geliştirileceğini gösterir. Her ev ödevi, bir egzersiz gibi, danışanın istenen değişimi pratik yapmasını ve hayatına entegre etmesini sağlar. Tekrar eden uygulamalar sayesinde danışan, başta zor gelen davranışları giderek daha doğal bir şekilde yapabilir hale gelir. Bu metafor, değişimin süreklilik ve sabır gerektiren bir süreç olduğunu vurgular.

Kova



Kova: Bu metaforunda, çatısı sızdıran bir ev, kişinin karşılaştığı sorunlar veya duygusal zorluklar gibidir. Sızan su, stres, kaygı veya zorlayıcı duyguları temsil eder. Bir kova koymak, sorunun geçici çözümünü sağlar, yani kişi anlık rahatlama yaşar. Ancak kova doldukça su taşar ve sorunu çözmez, sadece erteler. Eğer kişi sadece kovayı değiştirerek sızıntıyı görmezden gelirse, damdaki gerçek sorun daha da kötüleşir ve nihayetinde başa çıkılması çok daha zor bir hale gelir. Bu metafor, işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin, geçici çözümler sunduğunu, ancak sorunun temelini çözmediğini ve uzun vadede daha büyük sorunlara yol açabileceğini vurgular.

Köprü



Köprü: Bu metafor, danışan ile psikolojik danışman arasındaki ilişki, iki kişi arasında uzanan bir köprüye benzer. Psikolojik danışman, danışanla güvenli ve sağlam bir köprü inşa etmeye çalışır, çünkü bu köprü üzerinden danışan, güvenle kendi iç dünyasına yolculuk yapabilir. Köprü ne kadar sağlam ve güvenilir olursa, danışan o kadar rahat ve özgüvenle bu yolculuğa çıkar. Bu süreçte, psikolojik danışmanın empati, samimiyet ve güven verici tutumu köprünün tuğlalarıdır. Danışan bu köprünün üzerine adım attığında, yalnız olmadığını ve karşıda güvenebileceği birinin olduğunu hisseder. Bu metafor, danışanla kaynaşma ve ilişki kurma sürecinde güvenin, kabulün ve samimiyetin önemini vurgular; köprü, ilişkiyi ve ilerlemeyi temsil eder.

Okyanusa Açılma



Okyanusa Açılma: Süpervizyon sonunda, psikolojik danışman adaylarının bir anlamda “havuzu başarıyla tamamladıkları” ifade edilmiştir. Bu, psikolojik danışman adaylarının eğitimlerinin bu aşamasında gerekli temel beceri ve bilgilere sahip olduklarını ve başlangıç düzeyinde psikolojik danışma yapabilecek kapasitede olduklarını göstermektedir. Ancak, gerçek hayatın “havuz” kadar kontrollü ve sınırlı olmadığına dikkat çekilmiştir. Lisans eğitimleri sonrasında karşılaşacakları gerçek dünya durumları, havuzdan farklı olarak göller, denizler ve okyanuslar gibi çok daha karmaşık ve öngörülemeyen koşulları temsil etmektedir. Bu nedenle, süpervizyon sürecinde elde edilen başarı, yalnızca başlangıç noktasıdır. Gerçek hayatta, psikolojik danışman adayları çok daha geniş ve çeşitli sorunlarla, durumlarla ve danışan tipleriyle karşılaşacaklardır. Bu, onların sürekli gelişimini, öğrenmelerini ve adaptasyonlarını gerektirmektedir. Süpervizyon sürecinde vurgulanan “sürekli gelişim”, psikolojik danışman adaylarının kariyerleri boyunca daha zorlu ve uzmanlık gerektiren becerileri kazanmaya devam etmeleri gerektiğini hatırlatmaktadır. Psikolojik danışmanlık, dinamik bir alan olduğundan, profesyonellerin sürekli olarak yeni bilgiler öğrenmeleri, becerilerini geliştirmeleri ve mesleki uygulamalarını güncel tutmaları önemlidir. Bu sürekli öğrenme ve gelişim tutumu, onların değişen dünya koşullarına ve danışan ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlamaktadır.

Orman



Orman: Zihnimizdeki düşünceler, bir ormandaki ağaçlara benzer. *Sağlıklı düşünceler*, kökleri derine inmiş, güçlü gövdeli, dalları geniş ve yaprakları yeşil olan sağlam ağaçlardır. Bu ağaçlar, sağlıklı bir zihinsel yapının temelini oluşturur; olumlu, dengeli ve besleyici bir düşünce dünyası yaratır. Bu ağaçlar, rüzgarlar (zorluklar ve stres) karşısında sarsılabilir, ancak sağlam kökleri sayesinde devrilmezler. Çevresine gölge sağlar, meyve verir ve başkalarına da fayda sunar.

Sağlıksız düşünceler ise, kökleri zayıf, gövdesi çürümüş veya kırılmış, dalları kuru ve yaprakları dökülmüş ağaçlara benzer. Bu ağaçlar, büyüyemeyen, gelişemeyen ve çevresine zarar verebilecek ağaçlardır. Sağlıksız düşünceler de tıpkı bu zayıf ağaçlar gibi, zihinsel yapıyı zayıflatır ve kişiyi daha da olumsuz bir döngüye sürükler. Çürüyen bir ağaç gibi, zamanla düşebilir, diğer sağlıklı ağaçları da etkileyebilir ve ormanın dengesini bozabilir.

Bu metafor, düşüncelerin tıpkı ağaçlar gibi beslenmesi ve korunması gerektiğini, sağlıksız düşüncelerin ise fark edilip onarılmasının önemini vurgular. Sağlıklı bir orman (zihin) için sağlıklı ağaçlara (düşüncelere) ihtiyaç vardır.

Otogardan Uğurlama



Otogardan Uğurlama: “Otogardan Uğurlama” metaforu, psikolojik danışma sürecinin sonlandırılmasını, bir yolculuğun tamamlanması ve bir sonraki aşamanın başlangıcı olarak ele alınmıştır. Bu metafor, psikolojik danışma sürecinin sona ermesinin, bir misafiri memleketine uğurlamak gibi, dikkatli ve özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Misafirimizi otogardan uğurlarken, onların güvenli bir şekilde evlerine ulaşmalarını sağlamak, başlarına bir şey gelip gelmediğinden emin olmak ve evlerine vardıklarında bize haber vermelerini istemek gibi, psikolojik danışma sürecinin sonunda da benzer bir yaklaşım sergilenmektedir. Sürecin sonunda yapılan izleme oturumları, bu metaforun bir parçası olarak, danışanın gelişiminin ve sürecin sonlandırılmasından sonraki uyumunun gözden geçirilmesi için önemli bir adımdır. Bu oturumlar, danışanın kendini nasıl hissettiği, karşılaştığı zorluklarla nasıl başa çıktığı ve elde ettiği ilerlemenin sürdürülebilirliği hakkında bilgi vermesi için bir fırsat sunmaktadır.

Rize Trabzon Dolmuş Şoförleri



Rize Trabzon Dolmuş Şoförleri: “Rize-Trabzon Hattı Dolmuş Şoförleri” metaforu, psikolojik danışmada “Basamak 4: Müdahale seçme ve uygulama” aşamasını anlamak için kullanılmıştır. Bu metafor, deneyim ve tekrarın önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle psikolojik danışmanların ve danışanların, müdahale yöntemlerini ve tekniklerini seçerken ve uygularken gösterdikleri ustalığı simgelemektedir. Rize ile Trabzon arasında sürekli gidip gelen dolmuş şoförleri gibi, psikolojik danışmanların da müdahale yöntemleri konusunda derin bir bilgi birikimine ve deneyime sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu şoförlerin yol üzerindeki her detayı, her kırmızı ışığı, her dönemeci, hangi noktada ne tür bir zorlukla karşılaşabileceklerini bildiği gibi psikolojik danışmanlar da müdahale yöntemlerinin inceliklerini, ne zaman ve nasıl uygulanacağını, danışanın hangi durumda hangi teknikten en iyi şekilde fayda göreceğini bilmelidir. İlgili metafor, aynı zamanda danışanların yeni öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışları hayatlarına entegre etme sürecine de işaret etmektedir. Dolmuş şoförlerinin yolculukları sırasında edindikleri tecrübeleri nasıl içselleştirdikleri ve her seyahatle daha da ustalaştıkları gibi, danışanların da terapi veya danışmanlık sürecinde öğrendiklerini pratik yaparak ve tekrar ederek hayatlarına adapte etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Müdahalelerin etkili olabilmesi için danışanların, oturumlar arasında da öğrendiklerini uygulamaya devam etmeleri (ev ödevleri) ve bu yeni becerileri günlük yaşamlarında pekiştirmeleri anlamına gelmektedir.

Uçurtma



Uçurtma: Bu metaforunda, danışanla birlikte uçurtma yapmak (terapi süreci), danışanın kendi ayakları üzerinde durabilmesi için gerekli becerileri kazanmasını simgeler. Sonlandırma aşaması, uçurtmayı gökyüzüne bırakmak gibidir; danışan artık kendi başına ilerler, öğrendiği becerilerle hayatına devam eder. Ancak ip hala terapistin elindedir, yani izleme süreci devrededir. Arada bir rüzgarın yönünü kontrol etmek ve gerektiğinde küçük müdahaleler yapmak, danışanın sapmadan yoluna devam etmesini sağlar. Uçurtma özgürce uçar, ancak güvenli bir bağlantı hâlâ vardır. Bu metafor, terapinin sonunda danışana bağımsızlık kazandırıldığını, ancak izleme süreci sayesinde hâlâ bir rehberliğin ve desteğin gerektiğinde sağlandığını simgeler.

Yeni Doğan Bebek



Yeni Doğan Bebek: “Yeni Doğan Bebek” metaforu, bebeklerin hayatta kalmak ve gelişmek için bir yetiştirmeye, yani bir bakıcıya olan ihtiyaçlarını temsil etmektedir. Bebekler gibi, psikolojik danışmaya gelen danışanlar da psikolojik danışmanlara benzer bir bağımlılık ve güven ihtiyacı içindedir. Bu metaforla, psikolojik danışmanın, danışanı koşulsuz bir şekilde, yani danışanın kim olduğuna ne yaşadığına ya da ne tür sorunlarla karşı karşıya olduğuna bakılmaksızın koşulsuz kabul etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğer psikolojik danışman ile danışan arasında terapötik bir ilişki kurulamazsa, psikolojik danışma sürecinin başarısını olumsuz etkileyebileceğinin altı çizilmiştir. Diğer bir deyişle, psikolojik danışmanın danışanı koşulsuz bir şekilde kabul etmesi, psikolojik danışma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için temel bir ön koşuldur.

KAYNAKLAR

- Aladağ, M., Pamukçu, B., Meydan, B. ve Koçyiğit Özyiğit, M. (2022). Career-long clinical supervision among counselors in Turkey: Current experiences, needs, and preferred practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 196-211. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.13
- American Counseling Association. (2024, Aralık). *Psikolojik danışma tanımı*. <https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling>
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597-619. <https://doi.org/10.12984/eggefd.280759>
- Bakalım, O., Şanal-Karahan, F. ve Şensoy, G. (2018). The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412-428. <https://doi.org/10.17569/tojqi.439769>
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson Education.
- Bradley, L., Mendoza, K., Hollingsworth, L., Johnson, P., Duffey, T. ve Daniels, J. (2024). Creative supervision: Ten techniques to enhance supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 19(2), 262-274. <https://doi.org/10.1080/15401383.2023.2176391>
- Cashwell, T. H. ve Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47. https://doi.org/10.1300/J001v20n01_03
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cormier, S. ve Hackney, H. (2008). *Counseling strategies and interventions* (7th ed.). Pearson Education Inc.
- Crockett, S. ve Hays, D. G. (2015). The influence of supervisor multicultural competence on the supervisory working alliance, supervisee counseling self-efficacy, and supervisee satisfaction with supervision: A mediation model. *Counselor Education & Supervision*, 54, 258-273. <https://doi.org/10.1002/ceas.12025>
- Erkan Atik, Z., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42), 305-317. <https://doi.org/10.17066/pdrd.73993>
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141. <https://doi.org/10.17755/esosder.306932>
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Nepon, T. ve Besser, A. (2018). Perfectionism cognition theory: The cognitive side of perfectionism. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 89-110). Routledge.
- Flett, G. L., Nepon, T., Hewitt, P. L., Zaki-Azat, J., Rose, A. L. ve Swiderski, K. (2020). The Mistake Rumination Scale: Development, validation, and utility of a measure of cognitive perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/0734282919879538>
- Goldberg, R. M., & Stephenson, J. B. (2016). Staying with the metaphor: Applying reality therapy's use of metaphors to grief counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1113396>
- Gönültaş, M., Meydan, B. ve Sağkal, A. S. (2024). The examination of the counseling supervision effect on personal and professional development of first-time supervisees. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(4), 342-356. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.4.1375>

- Graham, M. A., Scholl, M. B., Smith-Adcock, S. ve Wittmann, E. (2014). Three creative approaches to counseling supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 415-426. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.899482>
- Greason, P. B. ve Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00083.x>
- Guiffreda, D. A., Jordan, R., Saiz, S. ve Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development*, 85(4), 393-400. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00607.x>
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Metis.
- Kabadayı, F. (2024). Metaforun gücü: Psikolojik danışma süpervizyonunda psikolojik danışman adaylarının deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 652-677. <https://doi.org/10.51460/baebd.1441154>
- Kabadayı, F. ve Mercan, O. (2023). Reliability and validation of the Turkish adaptation of the Mistake Rumination Scale. *Current Psychology*, 42(8), 6429-6438. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01972-5>
- Koç, İ. (2022). Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 327-347. <https://doi.org/10.52974/jena.1220036>
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273. <https://doi.org/10.1177/0011000098262002>
- Lent, R. W., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. ve Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 269-274. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01971.x>
- McAdams III, C. R. ve Wyatt, K. L. (2010). The regulation of technology-assisted distance counseling and supervision in the United States: An analysis of current extent, trends, and implications. *Counselor Education and Supervision*, 49(3), 179-192. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00097.x>
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro beceri süpervizyon modeli. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 358-374. <https://doi.org/10.12984/eed.16849>
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikro beceri süpervizyon modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2021). Turkish first-time supervisees' counseling self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 61-78.
- OpenAI. (2024, Eylül). *ChatGPT* (Model GPT-4) [Yapay Zeka Dil Modeli]. <https://chat.openai.com>
- Oxford Learner's Dictionaries. (2025, Mayıs). *Metaphor*. Oxford University Press. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/metaphor>
- Pamukçu Karasu, B., Meydan, B., Özyiğit, M. K., Pehlivan, Y. ve Akkaya, M. S. (2023). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizör geri bildirimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 202-226. <https://doi.org/10.34056/aujef.1182374>
- Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(40), 212-221. <https://doi.org/10.17066/pdrd.48350>
- Ramsey-Wade, C. E. ve Cott, M. J. (2025). Student-generated metaphor in research supervision: An arts-based method. *Counselling and Psychotherapy Research*, 25, e12790. <https://doi.org/10.1002/capr.12790>
- Robert, T. ve Kelly, V. A. (2010). Metaphor as an instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 182-188. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00007.x>

- Smith, M. E., ve Bird, D. (2014). Fairy tales, landscapes and metaphor in supervision: An exploratory study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(1), 2–9. <https://doi.org/10.1080/14733145.2013.779732>
- Siviş-Çetinkaya, R. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121. <https://doi.org/10.17066/pdrd.23690>
- Strong, T. (1989). Metaphors and client change in counselling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 12(3), 203-213. <https://doi.org/10.1007/BF00120585>
- Tan, S. Y. (2009). Developing integration skills: The role of clinical supervision. *Journal of Psychology and Theology*, 37(1), 54-61. <https://doi.org/10.1177/009164710903700106>
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2023). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: En iyi uygulamalar kılavuzu*. Türk PDR Derneği Yayınları. <https://drive.google.com/file/d/1NmfcISR9n66b0mUnDXRxKYokPFPDP/view>
- Wagener, A. E. (2017). Metaphor in professional counseling. *The Professional Counselor*, 7(2), 144–154. <https://doi.org/10.15241/aew.7.2.144>
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M. ve Eanes, B. E. (2003). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 83-98. https://doi.org/10.1300/J001v21n02_06
- Wheeler, S. ve Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54-65. <https://doi.org/10.1080/14733140601185274>
- Wickman, S. A., Daniels, M. H., White, L. J. ve Fesmire, S. A. (1999). A “primer” in conceptual metaphor for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 389-394. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02464.x>
- Yazıcı-Kabadayı, S., Avcı, M. ve Kabadayı, F. (2024). Exploring counselor candidates’ perspectives on online and face-to-face supervision in individual counseling practice: A Comparative qualitative study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 14(75), 588-606. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1420194>
- Young, M. (2019). *Yardım sanatını öğrenme: Temel yardım becerileri ve teknikleri* (G. Yüksel ve F. Bacanlı, Çev.). Pegem.
- Young, J. S. ve Borders, L. D. (1999). The intentional use of metaphor in counseling supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 137-149. https://doi.org/10.1300/J001v18n01_09
- Yükseköğretim Kurulu (2024, Aralık). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. www.yok.gov.tr



Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Temelli Öğretimin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Etkisi

The Effect of Place-Based Instruction on Perception of Time and Chronology in Social Studies Course¹

Ersin DURSUNLAR¹ / Burak Berkan VEZİROĞLU²

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Manuscript

Başvuru Tarihi / Application Date: 09.04.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.06.2025

Atıf İçin / To Cite This Article: Dursunlar, E. ve Verizoğlu, B. B. (2025). Sosyal bilgiler dersinde yer temelli öğretimin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 5(1), 55-69.

ÖZ: Çalışma kapsamında yer temelli öğretimin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda biri deney ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruplardan deney grubuna 6 hafta süresince dersler, yer temelli öğretime göre planlanıp işlenmiştir. Kontrol grubuna ise etkinlik temelli yapılandırmaçı anlayışa uygun resmi öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kazanımlarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışma, yapısı gereği nicel bir deneysel araştırma çalışmasıdır. Çalışmanın deseni ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklindedir. Deney grubu, araştırmacının görev yaptığı kurumdaki öğrencilerden seçildiğinden ayrıca bir örneklem tayinine gidilmemiştir. Kontrol grubunun seçiminde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu ölçüt kontrol grubunun, deney grubu ile benzer sosyoekonomik çevreden olması, çalışmaya dahil edilen örneklem sayısının iki grupta da eşit ve ön test sonuçlarının benzer olmaları şeklindedir. Veri toplama araçları olarak geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış ve gerekli izinleri e-posta yoluyla alınmış olan “zaman ve kronolojiyi algılama beceri ölçeği (ZKABÖ)” dir. Verilerin analizi aşamasında, gerekli koşulların sağlanması ile parametrik testlerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda ise yer temelli öğretimin; 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerileri üzerinde Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programı uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, yer, yer temelli öğretim, beceri, zaman ve kronoloji algılama becerisi

ABSTRACT: Within the scope of the study, the effect of place-based teaching on 7th grade social studies students' ability to perceive time and chronology was tried to be revealed. The study was carried out in the production, distribution and consumption learning domain. In this context, two different study groups were formed as an experimental group and a control group. In the experimental group, lessons were planned and taught according to place-based teaching for 6 weeks. In the control group, the official curriculum programme in accordance with the activity-based constructivist approach was applied for 6 weeks. The study is quantitative experimental research.

¹ Doktora / Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü / ersindursunlar@gmail.com / ORCID 0000-0002-9480-9091 (Başlıca yazar / Corresponding author)

² Doktora / Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü burakberkanv@gmail.com/ ORCID [0000-0001-5584-4188](https://orcid.org/0000-0001-5584-4188)

The research design is a quasi-experimental design with a pre-test-post-test paired control group. Since the study group was selected from the students in the institution where the researcher worked, no separate sampling was done. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the selection of the control group. This criterion is that the control group should be from a similar socioeconomic environment with the experimental group. ‘Time and Chronology Perception Skill Scale (TCPSS)’ was used as a data collection tool. Since the necessary conditions were met in the data analysis phase, parametric tests were used. As a result of the study, it was concluded that place-based teaching in the production, distribution, and consumption learning domain of the 7th grade social studies course was more effective on students' ability to perceive time and chronology compared to the official curriculum practices of the MoNE.

Keywords: Social studies, place, place-based teaching, time and chronology perception skills

1. GİRİŞ

Eğitim, bir bütün olarak yürütülmesi ve süreçte tüm değişkenlerin göz önünde bulundurulması gereken bir alan olarak düşünülmelidir. Sadece okul sınırları içerisinde eğitim sürecini planlamak eksik kalacaktır. Özellikle etkili bir eğitim öğretim planlama sürecinde okul-aile-çevre birlikte ve birbirini destekler nitelikte düşünülmelidir (Işık, 2008). Öğrenme sürecinde ders içeriklerinin gerçek hayattan seçilmesi ya da gerçek hayata uyarlanabilmesi önemlidir. Öğrenciler için hayatlarında kullanabilecekleri bilgileri anlamlandırmak daha kolaydır. Öğrenen, yaşadığı çevre ile öğrendiklerini ilişkilendirebilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir. Dolayısıyla öğrenme süreci ile yaşanan yer arasında bir ilişki söz konusudur (Köşker & Karabağ, 2019). Bu noktada karşımıza yer temelli öğretim yöntemi çıkmaktadır.

Yer temelli öğretim, yakından başlayarak çevreyi ve içinde bulunulan sosyal ortamı tanımada ve bunları ders içeriğini öğrenmede kullanan, deneyimsel bir öğrenme süreci sağlayan disiplinler arası bir yöntemdir (Kuwahara, 2011). Bu öğretim yöntemi, öğrenme süreci ile konular arasında birçok farklı alanda bağlam kurulmasını sağlar (Powers, 2004; Russell-Ciardi, 2006; Köşker & Karabağ, 2019). Yer temelli öğretim fen alanlarının, sosyal alanların ve birçok ders, kavram ve konuların öğretilmesinde içinde bulunulan toplum ve çevreyi dikkate alan ve öğretim sürecinde bunları kullanan bir öğretim yöntemidir (Sobel, 2004). Yer temelli öğretimde kullanılabilecek yer öğelerine bakıldığında tarihi ve doğal yapıların, çevre ve çevresel içeriklerin, sosyolojik yapı ve kültürel özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Miller ve Twum, 2017). Ayrıca siyasi, ekonomik, tarihi ve sosyolojik olgu ve olayları yerelden genele doğru ele alan ve öğrenenlerin eleştirel ve kronolojik bir bakış geliştirmesini sağlayan içeriklerin öğretiminde yer temelli öğretim iyi bir alternatiftir (Miller ve Twum, 2017). Bu noktada yer temelli öğretimin kullanılacağı alanlardan birisi olarak karşımıza sosyal bilgiler dersi çıkmaktadır.

Toplumsal, tarihi, siyasi vb. çeşitli konu alanını, içeriğinde barındıran sosyal bilgiler dersinde birçok beceride yer temelli öğretim anlayışına dolaylı olarak vurgu yapılmıştır (Mentiş-Taş & Özkaral, 2015). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması beklenen becerilerden zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, çevre okuryazarlığı, sosyal katılım, gözlem gibi beceriler yer temelli öğretim uygulaması ile öğrencilere aktarılması ve kazandırılması uygun olan becerilerdir (Mentiş-Taş & Özkaral, 2015; Akbaba & Aksoy, 2019). Dolayısıyla zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sosyal bilgiler dersinde çeşitli öğrenme alanlarında doğrudan ve dolaylı olarak edinilmesi beklenen bir beceridir (Üztemur vd., 2018). Bu becerinin kazanımında yer temelli öğretim yöntemi kullanılabilir. Yer temelli öğretim, daha çok yere (mekâna) dayalı ortamda öğrenmeyi temel aldığından öğrenciler, yaşadıkları çevreyi daha yakından tanıyacaklardır. Bu durum, çevreye bağlılığı sağlarken daha yaşanabilir bir toplum algısını oluşturacaktır (Meichtry & Smith, 2007). Bu noktada yer temelli öğretim, bilginin öğrenilmesinden de öte çevresel ve toplumsal faktörlere dayalı daha iyi seçimler yapılmasını da sağlar (Knapp, 1985). Bu seçimler ve toplumsal algı süreçlerinin geçmişten günümüze nasıl değiştiği ve şekillendiğinin fark edilmesi durumu ise zaman ve kronoloji ile bağlantılıdır. Yine yer temelli öğretim; öğrencilerin öğrenme sürecinde çevre algısını kuvvetlendirir, çevresel etkenler üzerine düşünme, geçmiş, mevcut ve olası sorunları fark etme, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirme ve bunun sonucunda ise sosyal katılım, gözlem, sorumluluk alma gibi becerilerin gelişmesinde önemli rol oynar (Evans ve Kılınç, 2013). Dolayısıyla yer temelli öğretim, sosyal bilgiler dersinde mekânın ve toplumsal yapının fark edilmesini sağlarken geçmişle bugün arasında köprü kurar. Bu durum zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirebilir. Çünkü toplumu ve çevreyi inceleyen öğrenci, kendisini o toplumun bir bireyi olarak görürken toplumun geçmişi ve bugünü arasında bağlantı kurabilecektir (Chin, 2001). Çevresel, toplumsal, tarihi, kültürel, siyasi değişiklikler fark edilecek ve bunların bir süreç içerisinde gerçekleştiği görülebilecektir. Yer temelinde bu değişiklikleri izletmesi ve konu olarak işletmesi ile yer temelli öğretim, zaman ve kronoloji becerisi üzerinde açıkça bir etkiye sahiptir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinde geçen zaman ve kronoloji kavramlarına bakıldığında zaman; geçmiş, günümüz ve gelecek ekseninde durmadan devam eden ve edecek olan bir süreçken (Gülşen, 2017); kronoloji geçmişte yaşanmış olayların, oluş sıraları dikkate alınarak belirli bir mantık silsilesi içerisinde zamanlarına uygun sırada aktarılmasıdır (Şimşek, 2010). Zaman ve kronoloji becerisi ise eski dönemlerden içerisinde bulunulan zaman ve döneme gelinceye kadar yaşanan değişim ve

dönüşümlerin öğrenciler tarafından bilinmesi amacıyla sosyal bilgiler dersi tarafından öğretilen bir beceridir (Özen, 2010). Tanımlardan yola çıkarak ilgili kavramların soyut bir yapıda olduğu söylenebilir. Levstik ve Barton, (2005) ilkökul kademelerindeki ve hatta daha büyük yaş grubundan öğrencilerin tarihsel olayları oluş sıralarına göre yerleştirmede ve dönemlerini algılamada zorlandıklarını, bu nedenle zaman ve kronoloji kavramlarının öğretiminde daha dikkat çekici ve somutlaştırıcı öğe ve yöntemlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sayede daha soyut içerikli olan zaman, kronoloji bilgisi gibi kavramlar; somut modellemeler, öğeler, bağlantılar ile daha kolay anlaşılabilir (Dilek ve Dilek, 2015). Yer temelli öğretim bu niteliklere sahiptir.

Yer temelli öğretimin disiplinler arası özellikte olması (Sobel, 2004), coğrafi, sanatsal, edebi, bilimsel ve tarihsel vb. içeriklerin öğretiminde kullanılması (Evans ve Kılınç, 2013); zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin soyut yapısı; sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası program yapısı, deneyimsel öğrenme süreçleri ve konu içerikleri (MEB, 2018) birlikte değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinde zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında yer temelli öğretim yönteminin kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu becerinin kazandırılması istenen öğrenme alanlarından birisi de üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanıdır (MEB, 2018). Bu nedenle çalışma kapsamına bu öğrenme alanı dahil edilmiştir. Öğrenme alanı kazanımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Yer temelli öğretim ile ilgili literatürde yapılan birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırmalar ve genel olarak konu alanları şu şekildedir: Çevresel okuryazarlık bilgisi (Tabaru-Örnek, 2022); yaşanan yerin özelliklerini keşfetme ve toplumsal sorunları görme, çözüm önerileri geliştirme (Çakmak & Akbaş, 2019); sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve derse karşı tutuma etkisi (Duffin & Peer, 2006; Akkaya, 2014); sosyal bilgiler öğretim programı (Üztemur vd., 2018; Mentiş-Taş & Özkaral, 2015), ders kitaplarının içeriğinin yer temelli öğretime göre değerlendirilmesi (Mentiş-Taş & Özkaral, 2015); yer temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde problem çözme ve sosyal becerilere etkisi (Çakmak, 2018); coğrafya dersinin yer temelli eğitime göre incelenmesi ve öğretmen görüşü (Köşker, 2012); yer algısı (Marshall, 2011). Ancak literatürde yer temelli öğretimin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi üzerine etkisi konulu bir çalışma mevcut değildir.

1.1. Amaç, Önem ve Alt Problemler

Çalışmamız kapsamında temel amaç yer temelli öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronoloji becerilerini geliştirmede başarılı bir yöntem olup olmadığını ortaya koymak şeklindedir. Çalışmamızın önemli yönü olarak literatürde zaman ve kronoloji becerisinin ediniminde yer temelli öğretimin etkililiğini ortaya koyan benzer bir çalışmanın bulunmayışı öne sürülebilir.

Araştırmamız kapsamında temel problemimiz “Yer temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine etkisi nasıldır?” şeklindedir. Bu genel problem kapsamında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Deney grubuna uygulanan ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Yer temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine etkisinin incelendiği araştırmamız, deneysel bir çalışmadır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden olan ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Deneysel desen, araştırmacı kontrolünde ilerlerken değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya koymak için verilerin alındığı ve yorumlandığı araştırma sürecidir (Karasar, 2024). Deneysel araştırmalarda araştırmacı ve uygulayıcılar, örneklem gruplarına çeşitli deneysel işlemler uygular, süreci ve uygulama sonucunu takip eder, yorum yapar ve böylece kesin sonuçlara ulaşmaya çalışırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Yarı deneysel desenler ise, örneklem grubunun yansız atama ile

belirlenemediği araştırmalarda bağımsız değişken tarafından bağımlı değişken üzerinde değişiklikler meydana getirme süreci olup değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkisini ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir (Fraenkel vd., 2012; Büyüköztürk vd., 2014). Bu desende gruplar, deneysel uygulama öncesi ön test sonuçlarına göre denkleştirilir ve deney grubunda asıl deneysel uygulama gerçekleştirildikten sonra deney ve kontrol gruplarına son test uygulanır; son aşamada ise ön test-son test (deney grubu) ve son test-son test (deney grubu-kontrol grubu) sonuçları karşılaştırılarak grup içerisindeki ve grupların arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılıkları kontrol edilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu çalışma için, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 12.03.2025 tarihli 1 sayılı kararına göre etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki farklı ortaokulda öğretim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını, Erzurum İli Narman İlçesi devlet okullarından iki ayrı ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacının görev yaptığı okuldaki yedinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bir başka öğretmenin derslerine girdiği diğer ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Daha sonra gerekli uygulama izinleri (Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü) ve etik kurul izinleri (Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) alınmıştır. 9 öğrenci deney ve 9 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplamda 18 öğrenci araştırma sürecine dahil edilmiştir. Katılım tamamen gönüllük esasına göre olmuştur. Öğrenciler kendi okul ve sınıflarında kendi öğretmenleriyle yüz yüze çalışmaya katılmışlardır. Deneysel uygulama öncesi her iki gruba da zaman ve kronolojiyi algılama beceri ölçeği (ZKABÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Tablo 4’te verilen sonuçlara göre, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi yönünden grupların denk olduğu ortaya konmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yer temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine etkisinin incelendiği araştırma kapsamında Değirmenci vd., (2024) geliştirdiği ZKABÖ kullanılmıştır. Ölçek geliştirici ile çalışma süreci öncesinde iletişime geçilmiş ve e-posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır.

ZKABÖ 5 faktör ve toplam 21 maddeden oluşmuştur. Bu faktörler “zamanı yorumlama (6), kronolojik sınıflama (3), kronolojik sıralama (4), kronolojik kıyaslama (4), kronolojik etki (4)” şeklinde isimlendirilmiş ve parantez içerisinde belirtildiği kadar madde sayılarından oluşmuştur. Açıklanan toplam varyans değeri %50,79 ve Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ölçek geneli için .87 olarak hesaplanmıştır. ZKABÖ ön test ve son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna aynı zaman dilimi içerisinde uygulanmış ve sonuçlar Excel ve SPSS programları ile kontrol edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Deney grubuna yer temelli öğretim, kontrol grubuna resmi öğretim programı uygulamaları gerçekleştirilmeden önce ZKABÖ ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Daha sonra 7. sınıf üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kazanımlarına yönelik deney grubuna 6 haftalık süre içinde yer temelli öğretim uygulanmıştır. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kazanımları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Öğrenme Alanı Kazanım Listesi

Hafta	Numara	Kazanım
1.	SB.7.5.1.	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar
2.	SB.7.5.2	Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir
3.	SB.7.5.3.	Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir
4.	SB.7.5.4.	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır

5.	SB.7.5.5.	Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar
6.	SB.7.5.6.	Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder

Bu kazanımların zaman ve kronolojik bir içerik barındırması ve yer temelli öğretim ile ilişkilendirilebilecek özellikte olması nedenleriyle çalışmamız kapsamına alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan yöntemlere dair örüntü Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grupları ve Uygulanan Yöntemler

Sınıf	Grup	N	Uygulanan Yöntem	Öğrenme Alanı
7	Deney Grubu	9	Yer Temelli Öğretim	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
7	Kontrol Grubu	9	Öğretim Programı Uygulamaları	Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Tablo 2’ye göre iki ayrı ortaokulda bulunan 7. sınıf şubeleri, örneklem grubu olarak kullanılmıştır. Örneklem mevcutları her iki grupta da eşit sayıdadır (N= 9). Uygulama sürecinde deney grubuna, yer temelli öğretime uygun şekilde ilgili kazanımlar için ders planı hazırlanmıştır. Örnek bir ders planı Ek-1’de sunulmuştur. Araştırmacı tarafından deney grubuna yöntem uygulanmıştır.

Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol gruplarına ZKABÖ son test olarak tekrar uygulanmıştır. Böylece yer temelli öğretimin hem ilgili beceriyi geliştirip geliştirmediği hem de resmi öğretim programı uygulamalarına göre etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

ZKABÖ ile elde edilen verilerin analizinde parametrik ya da nonparametrik analiz yöntemlerine karar vermek için gerekli ön koşullara bakılmıştır. Bu ön koşullar; verilerin sürekli ve en az eşit aralıklı ölçekten elde edilen veriler olması, her bir veri elde edilen örneklem grubunun kendi içerisinde normal dağılım göstermesi şeklindedir (Seçer, 2015; Can, 2023). ZKABÖ verileri, eşit aralıklı ölçekten elde edilmiştir. Sonrasında verilerin her bir grupta normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun ön test ile son test sonuçları ayrı ayrı normallik testi ile kontrol edilmiştir. Veri setinin elde edildiği örneklem büyüklüğü 50 ve üzerinde olması halinde Kolmogrov-Smirnov testi, daha az sayıda örneklem büyüklüğünün olması halinde ise Shapiro-Wilks testinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2011). Bu kapsamda normallik testi olarak Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır.

Ön koşulların sağlanması ile deney grubu kendi içerisinde ön test ve son test olarak analiz edilirken ilişkili örneklem t testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının hem denkleştirilmesi için hem de son testlerinin sonuçlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t testi için normallik kontrolüne ek olarak bir diğer ön koşul olarak varyansların homojenliğinin sağlanması gerekmektedir. Varyansların homojenliği Levene testi ile ilişkisiz örneklem t testi analizi içerisinde kontrol edilmiştir.

Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark çıkan gruplarda bu anlamlı farklılığın etki düzeyini hesaplamak için Cohen (1988) tarafından geliştirilen Cohen’s d formülü kullanılmıştır. İlişkili örneklem t testinde etki büyüklüğü; iki ölçümün ortalamaları arasındaki farkın, bu ortalama fark puanının standart sapmasına bölünmesi şeklinde hesaplama yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t testinde ise elde edilen sonucun anlamlılığının etki büyüklüğü; ölçümler arasındaki ortalama farkın, birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle Cohen’s d hesaplanmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrenciler, gruplara yansız atama yoluyla atanmadığından çalışmanın nicel boyutu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Okul ve kurumlardaki öğrencilerin istenilen şekilde gruplar arasında sınıf değişikliğiyle yer değiştirilmesi pek izin verilen bir durum değildir (Karasar, 2024). Nitekim MEB okullarındaki bu durum nedeniyle grup içerisindeki öğrencilerin sınıflar arasındaki değişimi zor olabilmektedir. Ayrıca araştırmacının görev yaptığı okulda tek bir 7. sınıf bulunduğundan sınıflar arasında öğrenci değişimi de mümkün değildir. Bu açıdan araştırmacının derslerine girdiği 7. sınıf öğrencileri deney grubunu oluşturmuştur. Dolayısıyla kontrol grubu başka bir okuldan seçilmiştir.

Gruplardaki öğrencileri yansız şekilde belirlenememesi nedeniyle çalışma öncesi grupların denkleştirilmesi oldukça önemlidir (Can, 2023) Bu denklik grupların aynı sosyoekonomik çevreden seçilmesi, sınıf mevcutları ve yapılan ön test sonuçları ile sağlanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ZKABÖ (Değirmenci vd., 2024) ile veriler toplanmıştır. İki ya da daha çok grubun karşılaştırıldığı çalışmalarda gruplardaki denek sayılarının eşit olması ya da eşit olmadığı durumlarda birbirine yakın olması, arada çok fazla fark bulunmaması istenen durumdur (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2016). Bu açıdan gruplardaki öğrenci sayıları eşitlenmiştir.

Deneyisel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirine denkleştirilmesi için ZKABÖ ön test sonuçları analiz edilmiştir. Analiz yöntemine karar vermek için ise ön koşullar kontrol edilmiştir. Ölçek ile elde edilen veriler eşit aralık düzeyindedir. Veri gruplarının normalliğini test etmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	İstatistik	Sd	p
Deney Grubu	.971	9	.905
Kontrol Grubu	.880	9	.157

Shapiro-Wilk analizi sonucunda Tablo 3'e göre deney grubu ($p = .91 > .05$) ve kontrol grubu ($p = .16 > .05$) olduğundan grupların kendi içlerinde normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Dolayısıyla ön koşullar yerine geldiğinden parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi ile grupların denkliliği için ön test sonuçları analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ön Test İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	9	53.22	8.36	16	.441	.665
Kontrol Grubu	9	50.88	13.47			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu ön test ortalaması $\bar{X} = 53.22$ ve kontrol grubu ön test ortalaması $\bar{X} = 50.88$ 'dir. Bu değerlerin arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklem t testi anlamlılık sonucuna göre ($t(16) = .441$ ve $p = .67 > .05$) deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerileri düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu benzerlik, deneysel uygulama etkisini son testte görebilmemiz açısından önemlidir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Problem Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney grubuna uygulanan ZKABÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklindedir. Araştırma sonucunda yer temelli öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerileri üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. ZKABÖ'den elde edilen veriler eşit aralık düzeyinde olduğundan birinci varsayım karşılanmıştır. İkinci varsayımda ise verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Deney grubundaki her bir öğrencinin ön test ve son test puanı Excel tablosuna girilmiş ve son test ile ön test puanları arasındaki fark alınarak oluşturulan yeni puan dizisi üzerinde normallik için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 1. Shapiro-Wilk Ön Test Son Test Farkı Normallik Sonuçları

	İstatistik	Sd	p
Deney Grubu	.911	9	.321

Shapiro-Wilk analizi sonucunda Tablo 5'e göre deney grubu ($p = .32 > .05$) olduğundan fark puanlarının kendi içinde normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Varsayımların sağlanması üzerine

birinci alt problemin sınanması için ilişkili örneklem t testi ile ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 2. Ön Test Son Test İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Cohen’s d
Son test	9	64.66	7.71				
Ön test	9	53.22	8.36	8	-11.58	<.001*	-3.863
Ön test-Son test	9	-11.44	2.96				

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu son test ortalaması $\bar{X} = 64.66$ ve ön test ortalaması $\bar{X} = 53.22$ ’dir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığının istatistiksel açıdan anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem t testi anlamlılık sonucu ($t(8) = -11.58$ ve $p = .00 < .05$) deney grubu ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu bulgu deney grubuna uygulanan yer temelli öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonucun anlamlılığının etki düzeyi ($11.44 / 2.96 = 3.86$) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki düzeyi (cohen’s d) değerlerine göre yer temelli öğretimin, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi üzerinde “çok büyük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Problem Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Analiz yöntemine karar vermek için her iki grubun son test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrol edilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 3. ABT Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	İstatistik	Sd	P
Deney Grubu	.943	9	.612
Kontrol Grubu	.856	9	.087

Shapiro-Wilk analizi sonucunda Tablo 7’ye göre deney grubu ($p = .61 > .05$) ve kontrol grubu ($p = .09 > .05$) olduğundan grupların kendi içlerinde normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Dolayısıyla parametrik uygulama koşulları yerine geldiğinden deney grubu ve kontrol grubu arasında son test puanlarındaki değişimi istatistiksel olarak açıklamak için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 4. ABT Son Test İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Deney Grubu	9	64.66	7.71				
Kontrol Grubu	9	53.11	10.93	16	2.590	.02	1.221

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu son test ortalaması $\bar{X} = 64.66$ ve kontrol grubu son test ortalaması $\bar{X} = 53.11$ ’dir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığının istatistiksel açıdan anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre ($t(16) = 2.590$ ve $p = .02 < .05$) olduğundan ortalamalar dikkate alındığında deney grubu ve kontrol grubu arasında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre deney grubuna uygulanan yer temelli öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini arttırdığı söylenebilir.

Elde edilen sonucun anlamlılığının etki düzeyi ($11.5 / 9.32 = 1.22$) hesaplanmıştır. Hesaplanan etki düzeyi (cohen’s d) değerlerine göre yer temelli öğretimin, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi

üzerinde, MEB öğretim programı uygulamalarına göre “çok büyük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ortaya konan sonuçlar, ilgili alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu kapsamda çeşitli önerilere yer verilmiştir. 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersinde yer temelli öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine etkisinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmaya, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Erzurum ili Narman ilçesinde iki ayrı ortaokuldan biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere toplam 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden olan ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmacının bulunduğu ortaokulda 7. sınıfta okuyan öğrenciler deney grubunu, başka bir öğretmenin görev yaptığı diğeri kontrol ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları hem sınıf mevcutları olarak hem de ön test sonuçlarına göre denkleştirilmiştir. Her iki gruba da ZKABÖ, ön test olarak uygulanmış ve grupların zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. 6 hafta süreyle deney grubuna yer temelli öğretim yöntemi uygulanarak üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki konular aktarılırken kontrol grubuna aynı öğrenme alanı aynı süre içerisinde, resmi öğretim programı uygulamaları ile öğretilmeye çalışılmıştır. Ünite sonunda ise tüm gruplara ZKABÖ son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada alt problemler doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubuna uygulanan ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçların karşılaştırılması, deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Bu durumda deney grubuna uygulanan yer temelli öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini artırmada etkili bir yöntem olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Etki büyüklüğü sonucuna göre ise yer temelli öğretim, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bu açıdan ilgili becerinin somutlaştırılması ve öğrencilerde yerle bağlantı kurularak hatırlamalarının sağlanması, öğretim sürecinin farklı mekânlarda sürdürülmesi, birebir yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin öğrendikleri konuları gerçek hayatta uygulamalı olarak görmeleri bu çalışma sürecinde işlevsel bir şekilde kullanılmıştır. Dolayısıyla zaman, kronoloji gibi soyut kavramlar ile sosyal bilgiler dersinde çeşitli öğrenme alanlarına yayılmış zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğrencilere kazandırılmasında yer temelli öğretim yönteminin kullanılması çalışma sonucuna göre etkili olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçların karşılaştırılması, deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Bu durumda deney grubuna uygulanan yer temelli öğretim, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini artırmada resmi öğretim programı uygulamalarına göre daha etkili olmuştur sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatüre bakıldığında akademik başarı/akademik başarı ve derse karşı tutum düzeyi için yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir: K-12 düzeyinde farklı bölge ve türlerde 40’tan fazla okulda yer temelli öğretim bağlamında çalışmalar yürütülmüş ve öğrencilerin ders başarıları olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Lieberman & Hoody, 1998); diğeri bir çalışmada, 5. sınıf düzeyinde 13 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin yerel toplum çalışmaları ile çevrede bulunan kurum ve kişilerden yararlanılmış, çalışma sonucunda diğeri sonuçlarla beraber öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Selanik-Ay, 2010); başka bir çalışmada ise 5. sınıf düzeyinde fen dersinde 3 ayrı sınıfla bilim temasında yer temelli öğretim uygulaması ile dersler işlenmiş ve öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik ilgilerinin arttığı görülmüştür (Weldon, 2012); diğeri çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ülkemizin kaynakları ünitesinde yer temelli öğretimin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumu üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrenci başarısı ile derse yönelik tutum düzeyinde artış olduğu

görülmüştür (Akkaya, 2014); başka bir çalışma 5. sınıf fen bilimleri dersi mantarları tanıyalım ünitesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde yer temelli öğretimin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması yöntemiyle yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutum düzeylerinin arttığı görülmüştür (Kalafat, 2018); başka bir çalışmada ise ilkökul düzeyindeki bir eğitim kurumunda 11 öğrenci ile çalışılmış ve yer temelli öğretim ile öğrencilerin yerel çevreyi tanıma ve öğrenme düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu değişimler görülmüştür (Sianturi vd., 2018). Çevre bilinci/çevre duyarlılığı/çevre eğitimi konusunda literatürdeki çalışmalar ise şu şekildedir: Ortaokul düzeyinde bir sınıf üzerinde bir yıl boyunca yer temelli öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yerel çevreye aidiyet ve yer duygularının gelişimi gözlenmiş ve olumlu sonuçlar rapor edilmiştir (Metzger, 2013); başka bir çalışmada fen bilimleri dersinde yer duygusu öğretiminin öğretim ve değerlendirme sürecinde nasıl kullanılabileceği araştırılmış ve sonuçta yer temelli öğretim ile derse ilginin geliştiği, bilimsel kavramların öğreniminin kolaylaştığı ve ders değerlendirme süreçlerinde yöntemin kullanılabileceği belirtilmiştir (Semken & Freeman, 2008); başka bir çalışmada yer temelli öğretimin ilkökul seviyesinde öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve girişimcilik becerilerine etkisi araştırılmış ve sonuçta yöntemin olumlu çıktılar sunduğu rapor edilmiştir (Tabaru-Örnek, 2022); diğer bir çalışmada ise yer duygusundan hareketle öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgi ve motivasyonlarının nasıl etkilendiği ortaya koyulmuştur. Üniversite düzeyinde ve jeoloji dersinde yapılan çalışma sonucuna göre yer temelli öğretim stratejilerinin, öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonlarını artırdığı görülmüştür (Meichtry & Smith, 2007). Yer temelli öğretim yönteminin çeşitli amaçlarla kullanıldığı yukarıdaki çalışma sonuçları ve yöntemin olumlu etkileri, çalışmamız sonucundaki yer temelli öğretimin olumlu etkisiyle örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında birtakım önerilere de yer verilmiştir. Bu öneriler iki genel durum özelindedir: İlk olarak uygulama alanına yönelik ve ikinci olarak resmi kurum yetkililerine yönelik öneriler sunulmuştur. Öncelikle çalışma, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini ölçmek üzere tasarlanmıştır. Yer temelli öğretimin akademik başarı, derse karşı motivasyon, tutum vb. daha birçok alanda çalışılabilir olduğu ve etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha çeşitli araştırmalar, yer temelli öğretim ile çalışılabilir. Etkili bir yöntem olarak görülen yer temelli öğretimde özellikle şehir merkezi gibi alanlarda uygulama sorunları ve resmi izin alma durumları düşünüldüğünde uygulayıcılar sorun yaşayabilir. Bu açıdan ilgili resmi kurum ve kuruluşların daha esnek bir felsefe ile bu tarz yöntemlerin uygulanmasına yaklaşımları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B. & Aksoy, B. (2019). Giriş. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (1 baskı, ss. 10-18). Pegem A Yayınları.
- Akkaya, M. (2014). *Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı* (Tez No.381572) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Chin, J. (2001). All of a place: Connecting schools, youth and community. In San Francisco: Funders' Forum on Environment and Education (Institute Report of the Bay Area School Reform Collaborative-Funders' Learning Project.)
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (toronto.edu)
- Çakmak, S., & Akbaş, Y. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1301-1324
- Çakmak, S. (2018). *Yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerilerine etkisi* (Tez No. 509614) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Değirmenci, N., Ünal, A. İ. & Aksoy, B. (2024). Ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 90-113. <https://doi.org/10.37217/tebd.1319366>
- Dilek, D. ve Dilek, G. (2015). Tarihsel becerilerin öğretimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretimi yöntemleri* içinde (ss. 142-149). Pegem Akademi.
- Duffin, M. (2006). Why use place-based education in your school? Four answers that emerge from the findings of PEEC, the place-based education evaluation collaborative. <https://www.slideserve.com/meli/prepared-by-michael-duffin-peer-associates-inc-prepared-for>
- Evans, R. T. ve Kılınç, E. (2013). History of place-based education in the social studies field. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 263-280.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gülşen, C. (2017). Sınıfta zaman yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 101-126). Anı.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C. ve Perko H. (2011). Place-based education at island community school. *The Journal Of Environmental Education*, 42(4), 216-236. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.556682>
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 290-310.
- Kalafat, S. (2018). *5. sınıf fen bilimleri dersindeki "mantarları tanıyalım" konusunda, yer temelli öğretimin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Tez No. 532497) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (39. baskı). Nobel Akademik.
- Knapp, C. E. (1985). Using valuing and inquiry skills in environmental education. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263003.pdf>
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 311043) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Köşker, N., & Karabağ, S. (2019). Yer temelli öğretim. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 3231-3249. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.30229>
- Kuwahara, J. L. H. (2011). *Effectiveness of place-based science curriculum projects situated in Hawai'i and Western cultural institutions at an urban high school in Hawai'i* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hawaii at Manoa
- Levstik, L. S. ve Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lieberman, G. A. ve Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap* State Education and Environment Roundtable [Adobe Digital Editions version]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428943.pdf>
- Marshall, C.C (2011). *Achieving sense of place and self through snow* [Unpublished master's thesis, Prescott College].
- Meichtry, Y., & Smith, J. (2007). The impact of a place-based professional development program on teachers' confidence, attitudes, and classroom practices. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 15-32. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.38.1.15-34>
- Mentiş-Taş, A. & Özkaral, T. C. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı], 32-43.
- Metzger, N. (2013). *Educating for belonging: Place-based education for middle school student* [Master's thesis, Prescott College]. ProQuest Dissertations & Theses
- Miller, D., & Twum, S. (2017). The experiences of selected teachers in implementing place-based education. *In Education*, 23(1), 92-108. <http://dx.doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.282>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*.
- Özen, R. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişimi algılama becerilerinin araştırılması: Nitel bir araştırma* (Tez No. 253213) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>
- Russell- Ciardi, M. (2006). Place- based education in an urban environment. *Museum International*, 58(3), 71-77.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Anı.
- Selanik-Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması* (Tez No. 265734) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Semken, S. ve Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057. <https://doi.org/10.1002/sce.20279>
- Sianturi, M., Chiang, C. L., & Au-Hurit, A. (2018). Impact of a place-based education curriculum on indigenous teacher and students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311-328. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11122a>
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities* (2nd ed.). Orion Society.
- Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (2016). *Biyoistatistik* (17. baskı). Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Şimşek A. (2010). Kronoloji ve zaman algısı. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?* içinde (ss. 79-82). Yeni İnsan Yayınevi.
- Tabaru-Örnek, G. (2022). *Hayat Bilgisi dersinde yer temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve çevre okuryazarlığına etkisi* (Tez No. 760749) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Teton Science School (TSS). (2017). What is place-based education and why does it matter? Getting Smart. [What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf](https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2017/04/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf)

- Üztemur, S.& Dinç, E. & Acun, Ğ. (2018). Yer temelli eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 141-158. <https://doi.org/10.17679/inuefd.326727>.
- Weldon, L. A. (2012). Increasing student success and participation in science using place-based education [Master's thesis, Montana State University, Montana]. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/2523>

EK-1: Yer Temelli Öğretime Yönelik Örnek Ders Planı

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	7. Sınıf
Öğrenme Alanı	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Konu	Üretimde ve Yönetimde Toprak
Süre	40+40+40=120 dk.
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB.7.5.1.Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
Değerler ve beceriler	Bu öğrenme alanı işlenirken dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık gibi değerlerle araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
Yöntem ve Teknikler	Yer Temelli Öğretim Yöntemi
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Köy Arazisi, Çeşitli Tarımsal Araçlar
Dersin İşlenişi	1- Ders öncesinde öğrencilerle okul çevresinde bulunan tarım arazilerine gidilir. 2- Çevre tanıtımından sonra “Ülkeler için verimli topraklara sahip olmak neden önemlidir?” sorusu öğrencilere yöneltilir. 3- İlk çağ toplumlarının yaşamlarından ve besin ihtiyaçlarından bahsedilerek günümüzdeki durumla karşılaştırma yapılması öğrencilerden istenir. 4- Bu noktada öğrencilere etraflarında av hayvanları olup olmadığı ve av hayvanı olmazsa nasıl beslenme ve nüfusun hayatta kalması sağlanır şeklinde sorular yöneltilir. Öğrenciler, tarımsal üretim ile ilgili cevap alabilmek için yönlendirilir. Tarımsal üretimden ve bunun sonucunda yerleşik hayat ile beraberinde nüfus artışı ve devletlerin ortaya çıkması süreci arazi üzerinde işlenir. Daha sonra öğrencilerden toprağın bir kısmını kendilerine aitmiş gibi sahiplenmeleri ve tarım yapmaları istenir. “Bu durumda toprak size yetmezse ne yapacaksınız?” sorusu yöneltilir. Buradan hareketle komşu topraklara saldırma ve toprakları koruma adına devletleşmeye değinilerek günümüzdeki devletlerin temellerinin bu şekilde atıldığı zaman ve kronolojik olarak sunulur. Mezopotamya ve Anadolu ilk çağ devletlerinden Avrupa ve Selçuklu-Osmanlı gibi Türk devletlerine doğru kronolojik şekilde gelerek en son Türkiye Cumhuriyeti’ne atıf yapılır. 5- “Toprağın işlenmesi süreci kronolojik olarak devletlerle beraber çeşitli sistemleri de meydana getirmiştir” denilerek Avrupa’daki feodal Sistem ve Selçuklulardaki İktâ ile Osmanlı devletindeki Tımar Sistemlerinden bahsedilir. Ve günümüzde toprağa dayalı üretimi geliştirmek için Tarım ve Orman Bakanlığı, Ziraat Odaları, Toprak Mahsülleri Ofisleri, Ziraat Bankası gibi kurum ve kuruluşlara doğru kronolojik bir sıra ile konu öğrencilerle tartışılarak işlenir. 6- Tarımsal gelişmenin yine kronolojik olarak hayvancılık, ormancılık, sanayi gibi sektörleri etkilediği ve geliştirdiği vurgulanır. 7- Bu noktada öğrencilerden ilk çağ insanları gibi tarım yapmaları istenir. “Alet ve araç gereç olmadığı” cevapları alınmaya çalışılır ve ardından basit aletlerle tarım yapmaları için yönlendirilirler. Öğrencilere herhangi bir odun çubukla eşelenen toprakta tarım yaptırılır. Bu durumunun ne kadar zor olduğu fark ettirilmeye çalışılır. 8- Daha sonra köy içerisinde önceden planlanan bir çiftçi evi ziyaret edilir. Önceden ayarlanan saban gösterilerek ilerleyen dönemlerde çeşitli hayvanlarla toprağın sürüldüğü gösterilir. Günümüze doğru ise traktörler gösterilerek tarımda makineleşmenin zamansal gelişimi fark ettirilmeye çalışılır. Bununla beraber çeşitli tarım aletleri gösterilir ve öğrencilerin zaman içerisindeki bu değişimi yorumlamaları istenir. 9- Devletler için toprağın önemini göstermek adına Friglerdeki ağır tarım yasaları ve Osmanlıdaki Çiftbozan vergisinden bahsedilir. Günümüzde ise tarımsal üretimin çeşitli yasalarla koruma altına alındığı ve denetlendiği belirtilerek zaman ve kronoloji becerisi açısından toprağı ve üretimi destekleme ve tarımsal üretimin devlet güvencesinde olması üzerinde durulur. Bu noktada devlet yönetiminde toprağın yönetiminin önemine dair (insanların yiyecek ihtiyacı, toprağa dayalı diğer ihtiyaçlar, toprağın korunması ve devletleşme-ordulaşma) öğrencilerden kronolojik olarak genel yorum yapmaları istenir.
3.BÖLÜM	

Ölçme-Değerlendirme

Ders işlenen yer ve mekân özelinde soru cevap yöntemi
EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılır.
Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği (Ünite sonunda kullanılır)
