

## Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmalarının Bölüme Yönelik Tutumlarıyla İlişkisinin İncelenmesi

### *The Relationship Between Childhood Trauma and Attitudes Toward the Social Work Department Among Undergraduate Students*

Elif DEMİRBAŞ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi,  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi,  
Sosyal Hizmet Bölümü,  
[elifdemirbas@tarsus.edu.tr](mailto:elifdemirbas@tarsus.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-6178-1312

#### ÖZ

Bu araştırma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile bölüme yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de örgün öğretim veren sosyal hizmet programlarında öğrenim gören 486 lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde ve kesitsel tasarım çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (CTQ-33) ile Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ) aracılığıyla toplanmış, betimleyici istatistiklerin yanı sıra grup karşılaştırmaları, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin CTQ toplam puan ortalamasının  $43.26 \pm 9.67$  olduğunu ve en yüksek alt boyut puanının duygusal ihmalde görüldüğünü ortaya koymuştur. SHBYTÖ ortalaması  $25.48 \pm 3.37$  olup genel olarak bölüme ilişkin olumlu tutum sergilendiği belirlenmiştir. CTQ toplam puanı ile SHBYTÖ puanı arasında negatif yönde, zayıf ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.15, p < .01$ ). Regresyon analizi, çocukluk çağı travma düzeylerinin tutum puanlarındaki varyansı düşük düzeyde açıkladığını göstermiştir ( $R^2 = .022$ ). Bu bulgu, çocukluk çağı travmalarının bölüme yönelik tutumlar üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bölüm tercihinde travmatik bir yaşantının etkili olduğunu belirten öğrencilerin daha yüksek tutum puanlarına sahip olması, travmatik deneyimlerin mesleki yönelim ve bölüme yüklenen anlamla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, sosyal hizmet eğitiminde travma farkındalığına duyarlı pedagojik yaklaşımların ve öz-bakım odaklı destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Hizmet Eğitimi, Çocukluk Çağı Travmaları, Bölüme Yönelik Tutum, Sosyal Hizmet Lisans Öğrencileri

#### ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between childhood trauma and undergraduate students' attitudes toward the social work department. A total of 486 undergraduate students enrolled in formal social work programs in Türkiye participated in the study. The research was conducted using a relational survey model within a cross-sectional design. Data were collected using the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33) and the Attitude Toward Social Work Department Scale (SHBYTÖ), and analyzed using descriptive statistics, group comparisons, correlation, and regression analyses. The findings revealed that the mean total CTQ score was  $43.26 \pm 9.67$ , with the highest subscale score observed in emotional neglect. The mean SHBYTÖ score was  $25.48 \pm 3.37$ , indicating a generally positive attitude toward the department. A negative, weak, but statistically significant relationship was found between CTQ and SHBYTÖ scores ( $r = -.15, p < .01$ ). Regression analysis showed that childhood trauma levels explained a small proportion of the variance in attitudes toward the department ( $R^2 = .022$ ). These findings suggest that childhood trauma has a limited effect on attitudes toward the department. However, students who

Başvuru: 12.08.2025

Kabul: 27.03.2026

Atıf:

Demirbaş, E., (2026). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin çocukluk çağı travmalarının bölüme yönelik tutumlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 37(2), 607-642. DOI:10.33417/tsh.1763469

*reported that a traumatic experience influenced their choice of major had higher attitude scores, indicating that such experiences may be associated with professional orientation and the meaning attributed to the field. Overall, the findings underscore the importance of trauma-informed pedagogical approaches and the integration of self-care-oriented support mechanisms within social work education.*

**Keywords:** *Social Work Education, Childhood Trauma, Attitudes Toward the Social Work Department, Undergraduate Social Work Students*

## GİRİŞ

Tutum, bireyin belirli bir nesneyi veya durumu bir dereceye kadar taraftarlık veya karşıtlıkla değerlendirmesiyle ifade edilen psikolojik bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 1993). Eğitim bilimleri literatüründe bu kavram, öğrencinin seçtiği akademik alana yönelik geliştirdiği bilişsel değerlendirmeleri ve duygusal bağlılığı kapsayan "bölüme yönelik tutum" olarak özelleşmektedir. Bölüme yönelik tutum, bireyin kendi yetenek ve değerleriyle örtüşen "ideal bölüm" algısı gibi akademik memnuniyet (Nauta, 2007), eğitim sürecindeki duygusal esenliğini yansıtan aidiyet hissi (Strayhorn, 2018) ve bölümden ayrılma niyetini de içeren mesleki bağlılık (Barretti, 2004) bileşenlerinden oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Sosyal hizmet eğitimi özelinde bu tutumlar, sadece akademik bir başarı göstergesi olmanın ötesinde, öğrencinin profesyonel kimlik inşasındaki istekliliğini ve mesleki sürdürülebilirliğini şekillendiren temel dinamiklerdir (Ongo, 2019).

Bölüme yönelik geliştirilen bu çok boyutlu tutumlar, bireyin geçmiş yaşantılarından ve bu yaşantıları anlamlandırma biçiminden bağımsız değildir. Savickas'ın (2013) Kariyer İnşası Kuramı'na göre profesyonel gelişim, statik bir karar verme anından ziyade, bireyin geçmiş deneyimlerini sentezleyerek bir "yaşam teması" oluşturduğu dinamik bir inşa sürecidir. Bu perspektife göre, çocukluk dönemi deneyimleri bireyin yaşam temasını şekillendirmekte; bu tema ise öğrencinin bölüme yönelik sergilediği tutumun derinliğini, mesleki adanmışlığını ve akademik memnuniyet düzeyini belirlemektedir (Hirschi, 2009; Duffy ve Dik, 2013). Bu dinamik inşa süreci, Öz-Belirleme Teorisi bağlamında ele alındığında; çocukluk dönemi travmaları bireyin özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarını etkileyebilmekte, bu durum ise eğitim sürecinde bölüme yönelik geliştirilen aidiyet ve içsel motivasyon düzeyine yansiyabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Çocukluk çağı travmalarının, bireyin yalnızca mesleki yönelimlerini değil, aynı zamanda öğrenim gördüğü bölüme yüklediği anlam, akademik memnuniyet ve aidiyet düzeyi üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukluk çağı travmaları; sadece bir mesleki yönelimi değil, aynı zamanda mevcut eğitim sürecine yüklediği anlamı ve bölüme yönelik geliştirdiği genel bağlılık düzeyi ile ilişkili olabilecek önemli bir bağlam olarak değerlendirilmektedir (Wang ve Li, 2024; Bryce vd., 2021). Kaynakların Korunması Teorisi perspektifinden bakıldığında ise travma geçmişi olan öğrencilerin bölüme yönelik tutumları, sahip oldukları psikolojik kaynaklar ile eğitim sürecinin duygusal talepleri arasındaki dengeye göre şekillenmektedir (Hobfoll, 1989). Eğer eğitim süreci, bireyin geçmişten gelen hassasiyetlerini tetikleyerek mevcut duygusal kaynaklarını tüketirse bölüme yönelik negatif bir tutum gelişebilmekte; aksi durumda, yani bu deneyimler birer profesyonel kaynağa dönüştürülebildiğinde, tutum pozitif yönde güçlenebilmektedir. Bu etkileşim, öğrencinin geçmişteki "travma mağduru" kimliği ile gelecekteki "profesyonel yardım eden" rolü arasında bir "Rol Gerilimi" yaratabilmekte ve bu gerilimin yönetilme biçimi, bölüme yönelik nihai bağlılık düzeyini belirleyebilmektedir (Goode, 1960).

Bu çalışma kapsamında çocukluk çağı travmaları, bireyin yalnızca psikososyal gelişimi açısından değil; mesleki kimlik gelişimi, mesleğe yüklediği anlam ve bölüme yönelik tutumları bağlamında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda çocukluk çağı travmaları, öğrencilerin bölüm tercihinden duydukları memnuniyet, mesleki aidiyet duygusu, eğitim sürecine ilişkin doyumları ve bölümden ayrılma eğilimleri gibi bölüme yönelik tutum göstergeleri ile ilişkisel düzeyde incelenmiştir.

### **Çocukluk Çağı Travmaları**

Çocukluk dönemi travmaları, bireylerin 18 yaşından önce deneyimledikleri, fiziksel, psikolojik, duygusal ve bilişsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen örseleyici olay ve süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Hocaoğlu, 2018). Bu kapsamda yoksulluk, doğal afet, kaza gibi (Olk vd., 2025; Kim vd., 2022; Walker vd., 2020) dışsal yaşantılar da travmatik deneyimler arasında yer almakla birlikte, literatürde çocukluk çağı travmaları çoğunlukla ihmal ve istismar çerçevesinde ele alınmaktadır (Güneri, 2016; McLaughlin ve Lambert, 2017; Şar, 2018). Özellikle çocuğun yakın ilişki içinde bulunduğu bakım veren figürlerden kaynaklanan ve süreklilik gösteren travmatik yaşantıların gelişim üzerinde daha kalıcı etkiler bırakabildiği vurgulanmaktadır (Bowlby, 1998; Cook vd., 2003; van der Kolk, 2005). Bu tür yaşantılar, çocuğun temel güven duygusunu zedeleyerek duygu düzenlemede, benlik algısında ve kişilerarası ilişkilerde uzun vadeli bozulmalarla ilişkili olabilmektedir (Teicher ve Samson, 2016).

Çocuk ihmali; çocuğun bakım, beslenme ve korunma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Demirkapı, 2013). Bakım verenin sorumluluklarını yerine getirmemesi sonucu ortaya çıkan bu durum, fiziksel gelişimde gerilik, öz bakım yetersizlikleri ve davranışsal sorunlar gibi çeşitli göstergelerle kendini gösterebilmektedir. İhmale kıyasla daha kasıtlı ve doğrudan zarar içeren davranışlar ise istismar kapsamında değerlendirilmektedir (Dereboy vd., 2018). Çocuğa yönelik istismar genel olarak fiziksel, cinsel ve duygusal olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Fiziksel istismar, çocuğun sağlığını tehdit edecek düzeyde şiddete maruz bırakılmasıdır (Balıcı, 2018). Cinsel istismar, gelişimsel olarak olgunlaşmamış çocukların yetişkinlerin cinsel amaçları doğrultusunda kullanılması olarak tanımlanmakta (Demirkapı, 2013) ve farklı sömürü biçimlerini içermektedir (Modelli vd., 2012). Duygusal istismar ise çocuğun sistematik biçimde aşağılanması, tehdit edilmesi ya da psikolojik olarak örselenmesiyle ilişkilidir (Arslan ve Balkıs, 2016; Taner ve Gökler, 2004).

İhmal ve istismar deneyimleri yalnızca çocukluk dönemine özgü geçici etkiler yaratmamakta; uzun vadede ruhsal, duygusal ve sosyal alanlarda kalıcı sonuçlara yol açabilmektedir. Erken yaşta travmatik yaşantılara maruz kalan bireylerde duygusal ve davranışsal gelişim, deneyimin niteliği ve sürekliliğine bağlı olarak şekillenmektedir (Doğruer, 2019). Bununla birlikte literatür, benzer travmatik deneyimlere maruz kalan bireylerin aynı gelişimsel sonuçları göstermediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, psikolojik sağlamlık, bireyin risk koşulları altında olumlu uyum gösterebilme

kapasitesi olarak tanımlanmakta ve travmatik yaşantıların etkilerinin farklılaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Masten, 2014).

Pozitif çocukluk deneyimleri ve güçlü sosyal bağlar da olumsuz yaşantıların ruhsal sonuçlarını azaltan temel tampon mekanizmalar olarak değerlendirilmektedir (Bethell vd., 2019). Bu koruyucu faktörler, olumsuz psikososyal yörüngelerin kesintiye uğratılmasına katkı sağlamakta ve bireyin işlevselliğini desteklemektedir (Buchanan vd., 2023). Özellikle algılanan sosyal destek, travmaya bağlı distressi azaltan ve sosyal işlevselliği koruyan önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Fares-Otero vd., 2024). Bu nedenle çocukluk çağı travmalarının etkileri, risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimi çerçevesinde ele alınmalıdır (Luthar, 2015; Ungar, 2011; Liao vd., 2025).

Araştırmalar, çocukluk döneminde travmatik deneyimler yaşayan bireylerin yetişkinlik döneminde travma sonrası stres belirtileri, kaygı ve depresyon gibi ruhsal sorunlara daha yatkın olabildiklerini; bunun yanı sıra madde kullanım sorunları ve kişilerarası ilişkilerde güçlükler yaşayabildiklerini göstermektedir (Schulz vd., 2014; Whisman, 2006; Zlotnick vd., 2018). Bu bulgular, çocukluk çağı travmalarının yalnızca gelişimsel süreçleri değil, yetişkinlikteki psikososyal işlevselliği de etkileyebileceğine işaret etmektedir.

### **Travmatik Yaşantılar ve Bölüme Yönelik Tutum**

Çocukluk çağı travmaları, yalnızca bilişsel ve duygusal gelişimi değil, bireyin dünyayı algılayış biçimini, kimlik oluşumunu ve toplumsal konumlanışını da etkileyebilmektedir. Araştırmalar, travmatik deneyimlerin yürütücü işlevler, dikkat ve bellek gibi bilişsel süreçlerde bozulmalara; duygu düzenleme güçlüklerine ve benlik algısında zedelenmelere yol açabileceğini göstermektedir (Rosa vd., 2023; Li ve Liang, 2023; Johnson, 2018; Fan ve Kang, 2025). Bu süreçlerde bağlanma sorunları ve nörobiyolojik değişimler (örneğin Hipotalamik-Pitüiter-Adrenal (HPA) ekseninin etkinleşmesi) temel mekanizmalar arasında yer almaktadır (Miu vd., 2022; Cross vd., 2017). Çocukluk dönemi, bireyin kendine ve dünyaya ilişkin temel güven duygusunun şekillendiği kritik bir evre olduğundan (Can ve Onnar, 2025), bu dönemde yaşanan travmatik deneyimler kimlik gelişimi ve rol algısı üzerinde uzun vadeli izler bırakabilmektedir (Berman vd., 2020).

Literatürde çocukluk çağı travmaları ile bölüme yönelik tutum arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere çeşitli motivasyonel faktörler tanımlanmıştır. Örneğin Nikčević vd. (2007), bireylerin çocukluktan gelen psikolojik sıkıntıları çözme arzusu ve erken yaşta üstlenilen “bakım veren” rollerinin, sosyal hizmet gibi yardım mesleklerine yönelik içsel motivasyonu artırabileceğine dikkat çekmiştir. Bu süreçte özgecilik ve empati gibi kişilik özelliklerinin mesleki bağlılığı besleyen temel kaynaklar olabileceği; psikolojik sağlamlığın ise travmatik yaşantıların profesyonel tutumlara dönüşmesinde bir düzenleyici rol oynayabileceği varsayılmaktadır (Tracy vd., 2025; Kremer vd., 2024).

Güncel literatürde bu etkileşimi açıklayan iki temel teorik yaklaşım öne çıkmaktadır. “Yaralı şifacı” yaklaşımı, olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip bireylerin yardım alanlarına yönelmesini bir tür anlamlandırma ve kendini iyileştirme süreci olarak açıklarken; bu deneyimlerin empati kapasitesini

derinleştirerek bölüme yönelik olumlu bir tutuma zemin hazırlayabileceğini öngörmektedir (Foreman vd., 2020; Slavkin, 2025). Bu süreç, Öz-Belirleme Teorisi perspektifinden ele alındığında, travma geçmişi olan öğrencilerin profesyonel eğitim aracılığıyla özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarını karşılama çabası olarak görülebilmekte, bu ihtiyaçların karşılanma düzeyi ise bölüme yönelik aidiyetin temel belirleyicisi olabilmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Buna karşılık “gelişimsel travmatoloji” perspektifi, ağır ve süreğen travmaların eğitim sürecinde tetiklenmelere yol açabileceğini ve bu durumun bölüme yönelik negatif tutumlar ile ilişkili olabileceği üzerinde durmaktadır (Evans ve Evans, 2018; Butler vd., 2018). Bu riskli tablo, Kaynakların Korunması Teorisi ile anlamlandırılabilir: Travma deneyimi birey için bir “kaynak kaybı” iken, eğitim sürecinin duygusal talepleri mevcut kısıtlı kaynakları daha fazla tüketerek bölüme yönelik mesafeli veya negatif bir tutuma yol açabilir (Hobfoll, 1989).

Bu iki yaklaşım, travmanın etkilerinin tek yönlü olmadığını; bireyin mevcut akademik yaşantısı ve bölüme bağlılığı üzerindeki etkisinin karmaşık bir yapı taşıdığına işaret etmektedir. Travma geçmişine sahip profesyoneller açısından bu yönelimin çift yönlü sonuçları olabilmektedir. Klinik karar alma süreçlerinde geçmiş travmalar aşırı özdeşleşme ya da kaçınma biçiminde iki farklı yönde etkide bulunabilmektedir (Knight, 2013). Bu bağlamda, öğrencinin “travma mağduru” geçmişi ile “yardım eden profesyonel aday” kimliği arasında ortaya çıkan rol gerilimi (Goode, 1960), bölüme yönelik tutumun belirlenmesinde kritik bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Eğitim sürecinin bireyin duygusal kaynaklarını tüketerek bu gerilimi artırması, bölüme yönelik olumsuz tutumları güçlendirebilirken; travmatik deneyimlerin profesyonel bir kaynağa dönüştürülebilmesi ise bu gerilimi yapıcı biçimde yöneterek bağlılığı artırabilmektedir.

Bununla birlikte travma deneyimi her zaman işlev kaybı ile sonuçlanmamaktadır. Foreman vd. (2020), kişisel travma geçmişinin empati kapasitesini derinleştirip travma sonrası gelişimi mümkün kıldığını göstermiştir. Lyter (2021) ise öğrencilerin travma puanları yüksek olsa dahi dayanıklılıklarının da yüksek olabildiğini bildirmiştir. Bu veriler, travma ile tutum arasındaki ilişkinin; doğrudan bir nedensellikten ziyade, çok sayıda ölçülmeyen aracı ve düzenleyici değişkenin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir yapı olduğunu düşündürmektedir.

Travmatik deneyimler kimlik gelişimini de etkileyebilmektedir. Kimlik, yalnızca bir sosyal etiket değil; dış dünyadan gelen bilgilerin süzüldüğü ve bireyin kendisini konumlandığı dinamik bir yapıdır. Travma, bazı bireylerde kimlik karmaşası ve distres yaratırken; bazı bireylerde savunmacı ayrışma süreçleri ile profesyonel benlik ile kişisel geçmiş arasında mesafe oluşturabilmektedir (Berman vd., 2020). Öte yandan travmatik deneyimler, bazı bireylerde post-travmatik büyüme sürecine evrilerek profesyonel kimliğin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilmektedir (Kaye-Tzadok ve Ickson, 2022). Bu farklı kimlik yapılanmaları, bireyin mesleğe yüklediği anlamı ve dolayısıyla mesleğe yönelik tutumunu şekillendirebilmektedir.

Sosyal hizmet disiplini özelinde bu ilişki daha görünür hâle gelmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, ihmal ve istismar mağdurları, travma yaşamış bireyler ve diğer savunmasız gruplarla çalışmaktadır (Selcik ve Güzel, 2016). Bu durum, kendi travma geçmişine sahip bireylerin mesleki pratikte benzer yaşantılarla karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Butler vd. (2018), daha yüksek olumsuz çocukluk deneyimi puanlarına sahip sosyal hizmet öğrencilerinin eğitim sürecinde tetiklenme ve ikincil travmatik stres semptomları yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın Steen vd. (2021), travmatik geçmişe sahip sosyal hizmet uzmanlarının bu deneyimlerin mesleki farkındalık, sınır koyma ve savunuculuk becerilerini güçlendirebildiğini ifade ettiklerini bildirmiştir.

Literatürde yardım mesleklerinde çalışan bireylerin çocukluk çağı travmalarını yardım dışı meslek gruplarına kıyasla daha yüksek oranlarda bildirdikleri görülmektedir (Bryce vd., 2021; Nikčević vd., 2007; Black vd., 1993; Mercer vd., 2023; Tracy vd., 2025). Sosyal hizmet öğrencileriyle yürütülen çalışmalar da benzer biçimde bu grubun çocuklukta travmatik yaşantılara daha yüksek oranlarda maruz kaldığını göstermektedir (Didham vd., 2011; Rompf ve Royse, 1994; Esaki ve Larkin, 2013; Gore ve Black, 2009; Butler vd., 2018).

Sosyal hizmet eğitimi süreci, öğrencilerin hem mesleki kimliklerini hem de kişisel deneyimlerini yeniden değerlendirdikleri bir bağlam sunmaktadır. Travmatik içeriklerle karşılaşmak, benzer yaşantılara sahip öğrenciler için yeniden tetiklenme riski oluşturabilmektedir (Cavener ve Lonbay, 2022). Bu nedenle öz-şefkat, farkındalık ve duygusal zekâ gibi becerilerin desteklenmesi öğrencilerin dayanıklılığını artırmada önemli görülmektedir (Grant ve Kinman, 2012; Iacono, 2017; Kotera vd., 2019; Murphy, 2022).

Son olarak, bazı çalışmalar travmatik deneyimlerin hak temelli ve savunuculuk odaklı tutumlarla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. İhmal veya istismar deneyimi bildiren öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Türk vd., 2024). Bu bulgu, travmatik yaşantıların sosyal adalet ve hak savunuculuğu yönelimleriyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir (Işık ve Türk, 2023a; Işık ve Türk, 2023b). Bu çerçevede, çocukluk çağı travmaları ile sosyal hizmete yönelik tutum arasındaki ilişkinin tek yönlü değil; risk, güçlenme, motivasyon ve düzenleyici faktörlerin etkileşimi içinde şekillenen karmaşık bir yapı taşıdığına işaret etmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal hizmet bölümüne yönelik tutumları, bölümle ilgili bilişsel değerlendirmeleri, duygusal yönelimleri ve genel memnuniyet düzeylerini içeren öznel değerlendirmeler olarak ele alınmıştır. Literatür bulguları, travmatik yaşantıların bölüme yönelik tutumlar üzerinde çift yönlü etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Travmatik deneyimler bazı bireylerde başkalarına yardım etme motivasyonunu güçlendirebilirken; bazı bireylerde mesleki yetersizlik algısı, tükenmişlik eğilimi ya da ikincil travma riskini artırabilmektedir. Bu nedenle çocukluk çağı travmaları ile sosyal hizmete yönelik tutum arasındaki ilişkinin doğrusal değil, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu ilişkinin; psikolojik

sağlamlık, empati, özgecilik ve travma sonrası büyüme gibi aracı ve düzenleyici değişkenler üzerinden şekillendiği vurgulanmakla birlikte, ulusal literatürde sosyal hizmet öğrencilerinin meslek tercihleri üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve empati gibi değişkenlere odaklandığı; travmatik yaşantıların ise sınırlı biçimde ele alındığı görülmektedir (Acar ve Apak, 2017; Koçak vd., 2018). Mevcut çalışmada da bu değişkenler ölçülmemiş olup analizler CTQ ve bölüme yönelik tutum arasındaki doğrudan ilişkiler üzerinden yürütülmüş, bu durum bulguların yorumlanmasında sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda, sosyal hizmet disiplini açısından çocukluk çağı travmaları ile bölüme yönelik tutumlar arasındaki ilişki, öğrencilerin bölümlerini ideal bulma ve yeniden tercih etme eğilimlerini, bölümde öğrenim görmenin duygusal etkilerini, bölüme yönelik sorgulama düzeylerini, bölümden duydukları memnuniyeti ve ayrılma eğilimlerini daha görünür kılabilir. Bu yönüyle çalışma, sosyal hizmet eğitimi kapsamında destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırmanın temel soruları aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ne düzeydedir?
2. Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin bölüme yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme yönelik tutumları; bölüm tercih nedenleri ve tercih sürecindeki yönlendirme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Çocukluk çağı travma düzeyleri ile bölüme yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Bölüm tercih sürecinde travmatik bir olayın etkili olduğunu belirten öğrencilerin bölüme yönelik tutum puanları farklılık göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak ve kesitsel bir tasarım çerçevesinde yürütülmüş; veriler tek bir zaman noktasında toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli, belirli bir evrenden seçilen örneklem aracılığıyla bireylerin tutum, görüş veya davranışlarının betimlenmesine ve değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2017).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kayıtlı örgün sosyal hizmet lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu [YÖK] Lisans Atlası 2024–2025 öğretim yılı verilerine göre örgün sosyal hizmet programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 16.800'dür. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ( $d = 0.05$ ) esas alınarak hesaplanmış ve en az 376 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında 640 öğrenciye ulaşılmış; ancak çalışmayı tamamlamayan veya ölçekleri eksik

dolduran katılımcıların verileri analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak analizler 486 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların %53,7'si (n = 261) vakıf üniversitelerinde, %46,3'ü (n = 225) devlet üniversitelerinde öğrenim görmektedir. Vakıf üniversiteleri arasında İstanbul Aydın Üniversitesi (%20,2) ve İstanbul Medipol Üniversitesi (%19,8) öne çıkarken; devlet üniversiteleri kapsamında Tarsus Üniversitesi (%9,7), Hacettepe Üniversitesi (%3,5) ve Bingöl Üniversitesi (%2,9) başta olmak üzere farklı coğrafi bölgelerden üniversiteler örnekleme temsil edilmiştir. Diğer üniversiteler toplam örneklemin %44,0'ını oluşturmaktadır. Örneklem Marmara, İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Ege bölgelerinden üniversiteleri kapsamaktadır.

Örnekleme sürecinde kolayda örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu yöntem, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere ulaşmayı mümkün kılmıştır; ancak üniversiteler arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılmaması örneklemin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Özellikle bazı vakıf üniversitelerinden katılım oranlarının daha yüksek olması, veri toplama sürecinde bu üniversitelere erişimin daha hızlı ve doğrudan sağlanabilmesi ile ilişkilidir. Bu durum bulgular yorumlanırken dikkate alınmıştır. Araştırmaya, travmatik deneyim yaşayıp yaşamadığına bakılmaksızın, örgün sosyal hizmet lisans programlarında öğrenim gören tüm öğrenciler dâhil edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Sosyodemografik Bilgi Formu ile Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (CTQ) ve Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ) ile veri toplanmıştır.

### **Sosyodemografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formu; cinsiyet, yaş, sınıf, gelir durumu ve bölüm tercihiyle ilişkin verileri toplamayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

### **Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (CTQ)**

Ölçek, Bernstein vd. (1994) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlanmasından geçerlik ve güvenirlik analizleri Şar vd. (2012) tarafından yapılmış, ölçek formu ise Şar vd. tarafından 2020 yılında gözden geçirilmiştir. Toplam 33 maddeden oluşan ölçek, çocukluk çağı duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ile fiziksel ve duygusal ihmali ölçen beş alt boyuta sahiptir ve beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan 25 ile 150 arasında değişmektedir. Ölçek genel iç tutarlılık katsayısı .87 olarak raporlanmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ise "Cinsel istismar" için .90, "Fiziksel istismar" için .81, "Duygusal ihmal" için .89, "Duygusal istismar" için .88, "Fiziksel ihmal" için .77 ve "Aşırı koruma-kontrol" için .84'tür (Şar vd., 2020). Bu araştırmada ise ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuş; alt boyutlarda "Cinsel istismar" .93, "Duygusal ihmal" .87, "Duygusal istismar" .85, "Fiziksel ihmal" .84, "Aşırı koruma-kontrol" .84 ve "Fiziksel istismar" .83 olarak tespit edilmiştir.

## **Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Ölçeği (SHBYTÖ)**

Karaca ve Karaca (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bölümlerine ilişkin tutumlarını ölçmeyi hedeflemekte olup, beşli likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı .87 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmada da benzer biçimde iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin bölümlerini ideal bulma ve yeniden tercih etme eğilimlerini, bölümde öğrenim görmenin duygusal etkilerini, bölümde bulunmaya ilişkin sorgulama düzeylerini, bölüm öğrencisi olmaktan duydukları memnuniyeti ve bölümden ayrılma eğilimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama araçları Google Forms platformu aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. Oluşturulan anket bağlantısı çevrim içi iletişim kanalları (WhatsApp, Instagram, e-posta vb.) ve araştırmacının akademik bağlantıları üzerinden paylaşılmış; katılımcılara kolayda ve kartopu örnekleme yöntemleriyle ulaşılmıştır. Araştırma verileri Mayıs-Haziran 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere öncelikle araştırmaya katılımında gönüllü olup olmadıklarına dair onam formu iletilmiş, gönüllü olmayanların sorulara erişimi sonlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 23.0 programı ile gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak belirlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  aralığında bulunması (Karagöz, 2021) ve örneklem büyüklüğünün yeterli olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda ölçek analizlerinde parametrik testler (bağımsız örneklem t-testi, ANOVA) ve normal dağılım göstermeyen demografik değişkenler için nonparametrik testler (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Ölçek puanları arasında ise Pearson korelasyon analizi ile ilişki incelenmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin yönünü ve açıklayıcılık düzeyini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi de uygulanmıştır.

### **Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları**

Bu araştırma, sosyal hizmet lisans öğrencilerinin çocukluk çağında yaşadıkları travmalar ile bölümlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olarak değerlendirilebilir. Çalışmada görece geniş bir örneklem üzerinden, Türkiye'nin farklı üniversitelerinden veri toplanmış olması, bulguların farklı kurumsal bağlamlar çerçevesinde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte üniversiteler arası katılımcı sayılarının dengeli dağılmadığı dikkate alınarak, bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiş ve bulgular bu çerçevede yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarının daha önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması, elde edilen bulguların metodolojik açıdan desteklenmesine katkı sunmaktadır.

Çalışmanın kesitsel tasarıma sahip olması ve verilerin çevrimiçi ortamda toplanması, araştırmanın önemli sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca, katılımcıların kendilerini koruma amaçlı olarak çalışmadan çekilmelerine olanak tanımış; bu durum örneklem büyüklüğünde azalmaya yol açmıştır. Örneklemin büyük ölçüde kadın öğrencilerden oluşması, sosyal hizmet lisans programlarının Türkiye'deki cinsiyet dağılımını yansıtmakla birlikte, erkek öğrencilerin düşük temsili cinsiyetler arası karşılaştırmaları sınırlamakta ve bulguların erkek öğrenciler açısından genellenebilirliğini zayıflatmaktadır. Ayrıca araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinin kullanılması, üniversiteler arası katılım dengesini etkileyerek örneklemin temsil gücünü sınırlandırmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulguların Türkiye'deki tüm sosyal hizmet lisans öğrencilerine genellenmesi yerine, belirli bir örneklem bağlamında değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. Ayrıca travmaların bireyler tarafından atfedilen anlamlara bağlı olarak öznellik taşıması, değerlendirmelerde sübjektif unsurların etkili olmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte, literatürde bu ilişkiyi etkileyebileceği belirtilen psikolojik sağlamlık, empati ve travma sonrası büyüme gibi değişkenlerin çalışmada ölçülmemiş olması da önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Gelecek araştırmalarda, söz konusu değişkenlerin dahil edildiği boylamsal ve nitel tasarımların kullanılması önerilmektedir.

### **Araştırma Risk Minimizasyon Planı**

Jaffe vd. (2015) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında travma ile ilgili araştırmaların bazı anlık psikolojik sıkıntılara yol açabileceği ancak bu sıkıntının aşırı olmadığı ifade edilmiştir. Etik önlemler alındığında bu tür çalışmaların katılımcılar üzerindeki risk-fayda dengesinin güvenli bir düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (CTQ) nedeniyle de katılımcıların psikolojik esenliğini korumak amacıyla literatürde önerilen çok aşamalı bir "risk minimizasyon stratejisi" izlenmiştir (Newman & Kaloupek, 2004). Bu kapsamda şu önlemler alınmıştır:

*Önleyici Bilgilendirme:* Veri toplama aracının girişinde yer alan bilgilendirilmiş onam formunda, soruların travmatik anıları tetikleyebileceğine dair açık bir içerik uyarısı yapılmıştır.

*Katılımcı Otonomisi:* Çevrimiçi form üzerinde hiçbir soru "zorunlu cevap" olarak işaretlenmemiş; katılımcılara tetiklendikleri soruları atlama veya istedikleri an çalışmadan çekilme özgürlüğü tanınarak süreç üzerindeki kontrol duyguları pekiştirilmiştir (Legerski & Bunnell, 2010).

*Psikososyal Destek Yönlendirmesi:* Katılımcıların ihtiyaç duymaları halinde araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri bir destek iletişim bilgisi paylaşılmış ve talep eden katılımcıların uygun psikososyal destek kaynaklarına yönlendirilebileceği belirtilmiştir (Jaffe ve ark., 2015).

*Veri Güvenliği:* Katılımcıların ikincil bir kaygı yaşamaması adına tam anonimlik ilkesi benimsenmiş, IP adresleri dahil olmak üzere hiçbir kimlik tanımlayıcı veri kaydedilmemiştir.

## BULGULAR

Araştırmaya toplam 486 sosyal hizmet bölümü öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır; katılımcıların 464'ü (%95.5) kadın, 22'si (%4.5) ise erkektir. Sosyal hizmet lisans programlarının son üç yıla ait cinsiyet dağılımlarına ilişkin YÖK Atlas verileri incelendiğinde, çalışmada yoğun olarak temsil edilen üniversitelerde kadın öğrenci oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (YÖK, 2025). Buna göre son üç yılın ortalaması dikkate alındığında, kadın öğrenci oranı İstanbul Aydın Üniversitesinde %100, İstanbul Medipol Üniversitesinde yaklaşık %87, Tarsus Üniversitesinde %83, Hacettepe Üniversitesinde %82 ve Bingöl Üniversitesinde %66'dır. Yaş grubu dağılımında ise, katılımcıların 222'si (%45.7) 18-20 yaş aralığında yer almakta, 188'i (%38.7) 21-22 yaş grubunda bulunmaktadır. Yaşı 23 ve üzeri olan katılımcıların sayısı ise 76'dır (%15.6). Katılımcıların yaş ortalaması ise  $20.9 \pm 2.1$ 'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında, en yüksek oran %26.7 (n=130) ile 2. sınıf öğrencilerinde görülürken, 1. sınıf öğrencileri %25.1 (n=122), 4. sınıf öğrencileri %25.3 (n=123) ve 3. sınıf öğrencileri %22.8 (n=111) oranında araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların kendi beyanlarına dayalı olarak bildirdikleri algılanan gelir düzeyleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun gelir durumunu orta düzeyde değerlendirdiği görülmektedir (%54.3). Gelir durumunu iyi olarak tanımlayanların oranı %39.5 iken, yalnızca %6.2'lik bir kesim gelir durumunu kötü olarak ifade etmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri**

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	464	95.5
	Erkek	22	4.5
<b>Yaş</b> ( $20,9 \pm 2,1$ )	18-20	222	45.7
	21-22	188	38.7
	23 ve üzeri	76	15.6
<b>Sınıf Düzeyi</b>	1	122	25.1
	2	130	26.7
	3	111	22.8
	4	123	25.3
<b>Gelir Durumu</b>	İyi	192	39.5
	Orta	264	54.3
	Kötü	30	6.2

Bölüm tercihinde etkili olan yönlendirme kaynaklarına bakıldığında, katılımcıların %80.2 gibi büyük bir çoğunluğu bölümü kendi istekleriyle seçtiğini belirtmiştir. Diğer yönlendirme kaynakları arasında okul/kurs öğretmenleri (%8), aile (%6.8) ve bölüm öğrencileri ya da mezunlarının tavsiyesi (%3.3) yer almaktadır. Üniversite tercih tanıtım günleri ve akademisyen buluşmalarının etkisiyle tercih yapanların oranı ise yalnızca %1.6'dır (Tablo 2).

Bölüm tercihi nedenlerine ilişkin verilerde ise, öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.6), sosyal hizmetin yapabilecekleri en iyi meslek olduğunu düşündükleri için bu bölümü tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, hayalini kurdukları bir bölüm olduğu için tercih edenlerin oranı %11.7, puanlarının sadece bu bölüme yettiğini belirtenlerin oranı ise %17.1'dir. Tercihini daha kolay iş bulabileceğini düşündüğü için yapanların oranı %10.7, saygı duyulan bir meslek olması nedeniyle tercih edenlerin oranı ise %4.5'tir. Diğer nedenler toplamda %6.4'lük bir paya sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%78) şu an okumakta oldukları bölümü değiştirmek istememektedir. Buna karşın her beş öğrenciden biri (%22) bölüm değiştirme isteği taşıdığını ifade etmiştir. Katılımcılara ayrıca tercihlerinde herhangi bir travmatik olayın etkisi olup olmadığı sorulmuş; %17.7'lik bir kesim bu tür bir olayın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %82.3'ü ise tercihlerinde travmatik bir yaşantının etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2: Katılımcıların Bölüm Tercih Durumlarına İlişkin Dağılımı**

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Bölüm Tercihinde Yönlendirme Kaynağı</b>	Kendi İsteği	390	80.2
	Aile	33	6.8
	Okul/Kurs Öğretmeni	39	8
	Bölüm Öğrenci/Mezunları	16	3.3
	Tercih tanıtım günleri ve akademisyen buluşmaları	8	1.6
<b>Bölüm Tercih Nedenleri</b>	Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	241	49.6
	Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	57	11.7
	Puanım sadece bu bölüme yettiği için	83	17.1
	Daha kolay iş bulacağımı düşündüğüm için	52	10.7
	Saygı duyulan bir meslek olduğu için	22	4.5
	Diğer	31	6.4
<b>Bölüm Değiştirme İsteği</b>	Evet	107	22
	Hayır	379	78
<b>Tercihde Deneyimlenen/Şahit Olunan Travmatik Olay ile İlişki</b>	Evet	86	17.7
	Hayır	400	82.3

Katılımcıların CTQ toplam puan ortalaması  $43.26 \pm 9.67$  olarak bulunmuştur. CTQ puanlarının 30 ile 78 arasında değiştiği ve ortanca değerinin 41 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, en yüksek ortalama puan duygusal ihmal boyutunda  $10.16 \pm 4.07$  olup, duygusal istismar ortalaması  $6.50 \pm 2.20$ , fiziksel ihmal ortalaması ise  $6.46 \pm 1.91$  olarak belirlenmiştir. Fiziksel istismar ( $5.23 \pm 0.66$ ) ve cinsel istismar ( $5.48 \pm 1.37$ ) alt boyutlarında ise minimum puana çok yakın ortalamalar elde edilmiştir. Aşırı koruma ve kontrol alt boyutunun ortalaması  $9.40 \pm 3.49$ 'dur. Öte yandan,

öğrencilerin SHBYTÖ puan ortalaması  $25.48 \pm 3.37$  olarak bulunmuş ve ortanca değer 26 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Araştırmada kullanılan CTQ ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “inkâr” puanları, katılımcıların travmatik yaşantılarını bildirmediği dürüstlük ve farkındalık düzeylerini denetlemek amacıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların inkâr puan ortalaması  $0.10 \pm 0.36$  (Min: 0, Max: 3) olarak saptanmıştır. CTQ inkâr alt ölçeğine ilişkin önerilen değerlendirme ölçütleri dikkate alındığında, örneklemin %98’inden fazlasının (n=478) düşük inkâr puanına sahip olduğu ve çocukluk yaşantılarını idealleştirme eğiliminde olmadığı görülmüştür.

**Tablo 3: Ölçekler ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puan Dağılımı**

Ölçek / Alt Boyut	$\bar{x} \pm SS$	Ortanca	Min-Max
<b>CTQ</b>	$43.26 \pm 9.67$	41	30-78
Duygusal istismar	$6.50 \pm 2.20$	5	5-18
Fiziksel istismar	$5.23 \pm 0.66$	5	5-10
Fiziksel ihmal	$6.46 \pm 1.91$	5	5-13
Duygusal ihmal	$10.16 \pm 4.07$	10	5-24
Cinsel istismar	$5.48 \pm 1.37$	5	5-14
Aşırı koruma ve kontrol	$9.40 \pm 3.49$	9	5-22
<b>SHBYTÖ</b>	$25.48 \pm 3.37$	26	15-30

Yapılan ANOVA analizine göre, öğrencilerin yaş gruplarına göre CTQ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F = 4.172$ ,  $p = .016$ ). Post hoc analiz sonuçlarına göre özellikle 23 yaş ve üzeri öğrencilerin, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek travma puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Öğrencilerin SHBYTÖ toplam puanları da yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F = 3.344$ ,  $p = .036$ ). Ancak yapılan post hoc analizlerde yaş grupları arasında anlamlı ikili farklılık saptanmamıştır (Tablo 4).

Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında, dağılımın normal olmaması nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, CTQ puanları açısından kadınların ortalama sıralaması (244.43) erkeklerden (223.95) daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı çıkmamıştır ( $U = 4674$ ,  $Z = -0.669$ ,  $p = .504$ ). Benzer şekilde, SHBYTÖ puanları açısından da kadınların ortalama sıralaması (244.35), erkeklerden (225.61) yüksek olsa da, bu fark da anlamlı bulunmamıştır ( $U = 4710.5$ ,  $Z = -0.614$ ,  $p = .539$ ) (Tablo 4).

Yapılan ANOVA analizine göre, öğrencilerin sınıf düzeyi puan ortalamaları ile CTQ puan ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F = 4.361$ ,  $p = .005$ ). Post hoc analizine göre özellikle dördüncü sınıf öğrencileri, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek travma puanlarına sahiptir ( $p < .05$ ). Öte yandan, bölüme yönelik tutum puanlarında sınıf düzeyine göre farklılık gözlemlense de bu fark anlamlı bulunmamıştır ( $F = 2.294$ ,  $p = .077$ ) (Tablo 4).

Gelir düzeyine göre CTQ puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F = 5.948$ ,  $p = .003$ ). Post hoc analiz sonuçlarına göre, gelir düzeyini “kötü” olarak belirten öğrencilerin ( $48.30 \pm 9.64$ ), “iyi” ( $42.0 \pm 9.79$ ) ve “orta” ( $43.56 \pm 9.42$ ) gelir grubuna kıyasla daha yüksek travma puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Öte yandan, SHBYTÖ puanları açısından ise gelir grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $F = 1.402$ ,  $p = .247$ ) (Tablo 4).

**Tablo 4: Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Karşılaştırılması**

Tanımlayıcı Özellikler	n	%	CTQ (43.26±9.67)		Tutum Ölçeği (25.48±3.37)	
			F/U/t	p	F/U/t	p
<b>Yaş</b>			F=4.172	.016*	F=3.344	.036*
18-20	222	45.7	42.30 ± 9.71		25.86 ± 3.06	
21-22	188	38.8	43.31 ± 9.39		25.01 ± 3.49	
23 ve üzeri	76	15.5	45.99 ± 9.90		25.54 ± 3.83	
<b>Cinsiyet</b>			U = 4674	.504	U = 4710	.539
Kadın	464	95.5	244.43		244.35	
Erkek	22	4.5	223.95		225.61	
<b>Sınıf</b>			F = 4.361	.005*	F = 2.294	.077
1.sınıf	122	25.1	41.93 ± 10.20		26.02 ± 3.04	
2.sınıf	130	26.7	41.62 ± 8.14		25.48 ± 3.23	
3.sınıf	111	22.8	44.54 ± 9.75		25.55 ± 3.63	
4.sınıf	123	25.3	45.18 ± 10.18		24.89 ± 3.56	
<b>Gelir Durumu</b>			F = 5.948	.003**	F = 2.180	.114
İyi	192	39.5	42.08 ± 9.79		25.60 ± 3.39	
Orta	264	54.3	43.56 ± 9.42		25.50 ± 3.33	
Kötü	30	6.2	48.30 ± 9.64		24.50 ± 3.67	

\*\*p < .01, \*p < .05

Katılımcıların bölüme yönlendirilme kaynağına göre CTQ puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $KW = 1.817$ ;  $p = .769$ ), tutum puanları açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ( $KW = 17.202$ ;  $p = .002$ ). Post hoc testi sonuçlarına göre, özellikle "kendi isteğiyle" bölümü seçen katılımcıların tutum puanlarının ( $25.78 \pm 3.33$ ) okul/kurs öğretmeni yönlendirmesiyle bölümü tercih eden katılımcılarla karşılaştırıldığında tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $23.82 \pm 3.67$ ). Benzer şekilde, aile yönlendirmesiyle tercih yapan katılımcıların da tutum puanları daha düşüktür ( $24.63 \pm 3.16$ ) (Tablo 5).

Katılımcıların bölümü tercih etme nedenlerine göre yapılan analizde CTQ puanları açısından fark anlamlı bulunmamıştır ( $F = 0.814$ ;  $p = .517$ ). Buna karşın, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F = 19.42$ ;  $p = .001$ ). Gruplar arası post hoc testi sonucuna göre, "yapabileceğim en iyi meslek olduğumu düşündüğüm için" ve "hayalini kurduğum bölüm olduğu için" tercih yapanların tutum puanları ( $26.39 \pm 2.98$  ve  $26.98 \pm 3.04$ ) diğer nedenlerle tercih yapan gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Özellikle "puanım sadece bu bölüme yettiği için" tercih edenlerin tutum puanları en düşük düzeydedir ( $23.24 \pm 3.48$ ) (Tablo 5).

Katılımcıların bölüm değiştirme istekleriyle ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar incelendiğinde, travma puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U = 19583$ ;  $p = .589$ ). Ancak tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $U = 4939$ ;  $p < .001$ ). Bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin tutum puan ortalaması ( $21.79 \pm 3.89$ ), değiştirmek istemeyen öğrencilerin ortalamasına ( $26.52 \pm 2.71$ ) kıyasla daha düşüktür (Tablo 5).

Son olarak, katılımcıların sosyal hizmet bölümünü tercih etme sürecinde deneyimledikleri veya şahit oldukları travmatik bir olayın etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçları, hem CTQ ( $U = 13471$ ;  $p = .002$ ) hem de tutum puanlarında ( $U = 10646$ ;  $p < .001$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Travmatik bir olayın etkisiyle bölüm tercihi yapan katılımcılar, diğerlerine kıyasla daha yüksek CTQ puan ortalamasına ( $46.48 \pm 10.87$ ) ve aynı zamanda daha yüksek tutum puan ortalamasına ( $27.27 \pm 2.67$ ) sahiptir (Tablo 5).

**Tablo 5: Katılımcıların Bölüm Tercihlerine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Karşılaştırılması**

Tanımlayıcı Özellikler	n	%	CTQ (43.26±9.67)		Tutum Ölçeği (25.48±3.37)	
			F/U/KW	p	F/U/KW	p
<b>Bölüme Tercihine Yönlendirme Kaynağı</b>			$KW = 1.817$	.769	$KW = 17.202$	.002**
Kendi İsteği	390	80.2	$43.10 \pm 9.60$		$25.78 \pm 3.33$	
Aile	33	6.8	$42.45 \pm 7.37$		$24.63 \pm 3.16$	
Okul/Kurs Öğretmeni	39	8.0	$45.67 \pm 11.81$		$23.82 \pm 3.67$	

**Tablo 5: Katılımcıların Bölüm Tercihlerine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Devamı)**

Tanımlayıcı Özellikler	n	%	CTQ (43.26±9.67)		Tutum Ölçeği (25.48±3.37)	
Bölüm Öğrenci/Mezunları	16	3.3	42.13 ± 9.88		24.19 ± 2.54	
Tercih tanıtım günleri ve akademisyen buluşmaları	8	1.6	45.13 ± 10.61		25.25 ± 3.85	
<b>Bölüm Tercih Nedenleri</b>			F = 0.814	.517	F = 19.42	.001**
Yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşündüğüm için	241	49,6	43.09 ± 10.08		26.39 ± 2.98	
Hayalini kurduğum bölüm olduğu için	57	11,7	41.05 ± 8.27		26.98 ± 3.04	
Puanım sadece bu bölüme yettiği için	83	17,1	44.22 ± 8.43		23.24 ± 3.48	
Daha kolay iş bulacağımı düşündüğüm için	52	10,7	43.31 ± 10.13		23.71 ± 2.68	
Saygı duyulan bir meslek olduğu için	22	4,5	44.77 ± 11.97		25.41 ± 3.49	
Diğer	31	6,4	45.03 ± 9.37		24.65 ± 3.36	
<b>Bölüm Değişirme İsteği</b>			U=19583		U=4939	
Evet	107	22	43.57 ± 9.36		21.79 ± 3.89	
Hayır	379	78	43.18 ± 9.78		26.52 ± 2.71	
<b>Tercihle Deneyimlenen/Şahit Olunan Travmatik Olayın Etkisi</b>			U=13471		U=10646	
Evet	86	17,7	46.48 ± 10.87		27.27 ± 2.67	
Hayır	400	82,3	42.58 ± 9.27		25.10 ± 3.39	

\*\*p &lt; .01

Elde edilen bulgulara göre, CTQ toplam puanı ile SHBYTÖ puanı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ). Alt boyutlar incelendiğinde; aşırı koruma ve kontrol ( $r = -.12$ ,  $p < .01$ ), duygusal ihmal ( $r = -.12$ ,  $p < .01$ ) ve fiziksel ihmal ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ) puanları ile SHBYTÖ puanı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna karşılık, cinsel istismar ( $r = -.07$ ,  $p > .01$ ), fiziksel istismar ( $r = -.04$ ,  $p > .01$ ) ve duygusal istismar ( $r = -.05$ ,  $p > .01$ ) alt boyutları ile SHBYTÖ puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 6). Sosyal hizmet bölümünü tercih sürecinde travmatik bir yaşantının etkili olduğunu belirten 86 katılımcının isteğe bağlı olarak paylaştıkları travmatik deneyim türleri incelendiğinde, en sık bildirilen yaşantıların şiddet (%47,7) ile ihmal ve istismar (%44,2) olduğu görülmüştür. Bunu yoksulluk (%11,6), akran zorbalığı (%8,1) ve engellilik (%4,7) izlemektedir. Bu veriler çoklu yanıt içermekte olup toplam 107 bildirim üzerinden hesaplanmıştır.

**Tablo 6: Çocukluk Çağı Travmaları ile Alt Boyutlarının Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutumlar Arasındaki Pearson Korelasyonları**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>CTQ</b>	1							
Duygusal İstismar	.77**	1						
Fiziksel İstismar	.47**	.44**	1					
Fiziksel İhmal	.59**	.27**	.24**	1				
Duygusal İhmal	.87**	.61**	.30**	.49**	1			
Cinsel İstismar	.25**	.17**	.07	.08	.07	1		
Aşırı Koruma ve Kontrol	.76**	.47**	.31**	.26**	.51**	.07	1	
<b>SHBYTÖ</b>	-.15**	-.05	-.04	-.15**	-.12**	-.07	-.12**	1

\*\*p < .01

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi (Tablo 7) sonucunda, kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F(1, 484) = 10.835$ ,  $p = .001$ ). Ancak modelin açıklayıcılık katsayısı incelendiğinde, çocukluk çağı travma düzeylerinin bölüme yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın yalnızca %2,2'sini ( $R^2 = .022$ ) açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı negatif yönde anlamlı olmakla birlikte ( $\beta = -.148$ ,  $t = -3.292$ ,  $p = .001$ ), elde edilen bu değer Cohen (2013) kriterlerine göre küçük etki büyüklüğü kategorisinde yer almaktadır.

**Tablo 7: Çocukluk Çağı Travma Düzeyleri ile Sosyal Hizmet Bölümüne Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken (X)	Bağımlı Değişken (Y)	R	R <sup>2</sup>	β	F	t	p
CTQ	SHBYTÖ	-.148	.022	-.148	10.835	-3.292	.001**

\*\*p < .01

## TARTIŞMA

Yükseköğretim öğrencileri genellikle geç ergenlik ve erken yetişkinlik döneminde (18-25 yaş) eğitim hayatına başlamaktadır. Bu dönem, kimlik oluşumu ve ruh sağlığı açısından kritik bir gelişim evresi olup, birçok öğrencinin bu sürece çocukluk döneminde yaşadığı çeşitli zorlukların etkisiyle girdiği belirtilmektedir (Anderson, 2024). Sosyal hizmet eğitimi sürecinde öğrenciler; travma, ihmal, istismar ve ailevi sorunlar gibi hassas içeriklerle yoğun biçimde karşılaşmaktadır. Bu durum, travma öyküsü bulunan öğrenciler açısından yeniden tetiklenme riskini beraberinde getirebilmektedir (Thomas, 2016).

Literatürde, sosyal hizmet öğrencilerinin olumsuz çocukluk çağı deneyimlerini diğer üniversite öğrencilerine ve genel nüfusa kıyasla daha yüksek oranlarda bildirdiği vurgulanmaktadır (Black vd., 1993; Branson vd., 2019; Conrad, 2020; Kremer vd., 2024; Rompf ve Royse, 1994; Negrete, 2020; Thomas, 2016). Nitekim Thomas (2016), öğrencilerin %79'undan fazlasının en az bir olumsuz çocukluk deneyimi bildirdiğini; Allen vd. (2024) ise bu oranın %84'e ulaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde, ruh sağlığı uzmanlarının %83'ünün en az bir olumsuz çocukluk deneyimi bildirmesi, genel nüfustaki %52–61'lik oranla karşılaştırıldığında dikkat çekicidir (La Mott ve Martin, 2019; Merrick vd., 2018). Bu bulgular, “yaralı şifacı” modelini destekleyen literatürle uyumludur (Cruciani vd., 2024).

Mevcut araştırmada da öğrencilerin özellikle duygusal ihmal (%51,2) ve aşırı koruma-kontrol (%50,8) alt boyutlarında yüksek puanlar bildirdiği görülmüştür. “Aşırı koruma ve kontrol” alt boyutunun yüksekliği, kültürel ve aile yapısına özgü dinamiklerin etkisini düşündürmektedir. Bununla birlikte, literatürde bildirilen yüksek travma yaygınlığına rağmen, bu çalışmada travma ile bölüme yönelik tutum arasındaki ilişkinin zayıf düzeyde ( $R^2 = .022$ ) olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, travmatik geçmişin bölüme yönelik tutumla sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu ve söz konusu ilişkinin çok boyutlu bir uyum sürecinin parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Cruciani vd., 2024; La Mott ve Martin, 2019).

Çalışmada CTQ toplam puanı ile sosyal hizmet bölümüne yönelik tutum arasında negatif yönde, zayıf fakat istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ). Bu ilişki, Cohen (2013) kriterlerine göre “küçük etki büyüklüğü” kategorisinde yer almaktadır. Sullivan ve Feinn (2012), yalnızca p-değerine odaklanmanın yanıltıcı olabileceğini; bu nedenle etki büyüklüğünün de

raporlanıp yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Meyer vd. (2001) çok boyutlu sosyal tutumları inceleyen araştırmalarda .10 ile .20 arasındaki korelasyon katsayılarının kuramsal açıdan anlamlı olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda elde edilen düşük etki büyüklüğü, ilişkinin önemsizliğinden ziyade bölüme yönelik tutumun çok faktörlü yapısını yansıtmaktadır. Nitekim öğrencilerin bölüme yönelik tutumları; güncel müfredat, staj deneyimleri ve akademik iklim gibi çok sayıda güncel değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle geçmişte yaşanan örselenme yaşantılarının, bu güçlü çevresel faktörler arasında tutum üzerinde düşük düzeyli ancak anlamlı bir ilişki göstermesi ( $r = -.15$ ), travmanın profesyonel kimlik inşasındaki kümülatif etkisini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, saptanan düşük etki büyüklüğü, ilişkinin önemsizliğinden ziyade tutumun etiolojisindeki çok faktörlü ve karmaşık yapıya işaret etmektedir.

Saptanan negatif yönlü zayıf ilişki ( $r = -.15$ ), sosyal hizmet eğitiminin doğasından kaynaklanan bir rol gerilimi ile de açıklanabilir. Travmatik yaşantılara sahip öğrenciler, “yardım alan geçmiş kimliği” ile “yardım eden profesyonel rolü” arasında bir çatışma yaşayabilmektedir (Goode, 1960). Özellikle ihmal puanları yüksek olan öğrencilerin bölüme yönelik daha mesafeli tutum sergilemesi, bu rol geriliminin yarattığı duygusal yükün profesyonel aidiyeti aşındırabileceğini düşündürmektedir. Regresyon analizi sonuçları, travma düzeylerinin tutum puanlarındaki varyansın yalnızca %2,2’sini açıkladığını göstermiştir ( $R^2 = .022$ ). Bu düşük açıklayıcılık oranı, travmanın tutum üzerinde tek başına belirleyici bir unsur olmadığını; aksine profesyonel tutumun çok katmanlı yapısı içerisinde sınırlı bir bileşen olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, Kaynakların Korunması Teorisi ile uyumlu olup, travmanın birey için bir “başlangıç kaynak kaybı” oluşturmasına karşın, tutumun eğitim sürecinde kazanılan yeni profesyonel kaynaklardan (süpervizyon, vaka deneyimi vb.) daha fazla etkilenebileceğini düşündürmektedir (Hobfoll, 1989). Düşük etki büyüklüğü, travmanın tutum üzerindeki etkisinin doğrusal olmadığını; bireyin mevcut kaynaklarını koruma ve yeni kaynaklar inşa etme kapasitesiyle (tampon değişkenler) filtrelendiğine işaret etmektedir (Hobfoll, 1989). Nitekim bu durum, çalışmanın dikkat çekici bulgularından biriyle desteklenmektedir: Bölüm tercihinde travmatik bir olayın etkili olduğunu belirten katılımcıların, hem en yüksek travma puanına hem de en yüksek tutum puanına ( $27.27 \pm 2.67$ ) sahip olması. Bu bulgu, Savickas’ın (2013) Kariyer İnşası Kuramı ile açıklanabilir. Bu perspektife göre bireyler, geçmiş yaşantılarını mesleki bir “yaşam teması” haline getirerek anlamlandırmaktadır.

Bu çerçevede, travmanın etkisinin doğrusal olmadığı; bireyin bu yaşantıyı profesyonel kimliğine nasıl entegre ettiğiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Sellers ve Hunter, 2005; Zerubavel ve Wright, 2012). Travmatik yaşantılar bazı bireylerde mesleki motivasyonu güçlendirebilir ve empati ile özgecilik gibi özellikler aracılığıyla olumlu tutumlarla ilişkilendirilebilir. Her ne kadar bu çalışmada psikolojik sağlamlık ve empati gibi değişkenler doğrudan ölçülmemiş olsa da, literatür bu özelliklerin önemli tampon mekanizmalar olabileceğine işaret etmektedir (Hobfoll, 1989; Masten, 2014). Bu bulgu, Öz-Belirleme Teorisi ile de uyumludur. Sosyal hizmet eğitimi, bazı öğrenciler için travmanın zedelediği yetkinlik ve özerklik ihtiyaçlarını profesyonel kimlik aracılığıyla yeniden inşa

etme süreci olarak işlev görebilmektedir. Bu grubun bölüme yönelik yüksek aidiyeti, eğitimin sunduğu ilişkisellik (akran ve öğretim elemanı desteği) kaynaklı olabilir (Ryan ve Deci, 2017).

Öte yandan, regresyon modelinin bölüme yönelik tutumdaki varyansın sınırlı bir kısmını açıklaması, çocukluk çağı travmaları dışındaki bağlamsal faktörlerin önemine işaret etmektedir. Sosyal hizmet literatüründe, saha deneyimi (staj) ve süpervizyon kalitesinin öğrencilerin mesleki aidiyet ve tutumlarını şekillendiren temel belirleyiciler arasında olduğu vurgulanmaktadır (Barretti, 2004; Fortune ve Abramson, 1993). Mevcut çalışmada bu değişkenler doğrudan ölçülmemiş olsa da, nitelikli süpervizyon desteği ve eğitici saha uygulamalarının travmanın olumsuz etkilerini dengeleyebileceği ve öğrencilerin bölüme yönelik olumlu tutum geliştirmesini destekleyebileceği düşünülmektedir (Bogo, 2015; Urdang, 2010). Bu durum, profesyonel tutumun yalnızca geçmiş yaşantılarla değil, eğitimin sunduğu destek mekanizmalarıyla da dinamik bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Bir diğer bulgu, ihmal (fiziksel ve duygusal) boyutlarının tutum puanlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki göstermesine karşın, istismar boyutlarının anlamlı bir ilişki sergilememesidir. Bu durum, çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının tüm alt boyutlarının bölüme yönelik tutum üzerinde aynı etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sosyal hizmet eğitimi büyük ölçüde ilişki kurma ve bağlanma temellidir. İhmal yaşantısı, bireyin temel güven ve kurumsal bağlılık kapasitesini, istismara kıyasla daha örtük ancak daha derin biçimde zedeleyebilmektedir (Sroufe, 2005). Bu bağlamda, ihmal öyküsü bulunan öğrencilerin bölüme yönelik aidiyet ve olumlu tutum geliştirmede daha fazla zorlanabileceği düşünülmektedir.

Retrospektif ölçümlerde ortaya çıkabilecek bellek yanlılığı ve sosyal istenirlik eğilimi, çalışmada kullanılan CTQ minimizasyon/inkâr alt ölçeği aracılığıyla denetlenmiştir. Örneklemin oldukça düşük düzeyde ( $0.10 \pm 0.36$ ) inkâr eğilimi göstermesi, elde edilen verilerin yapısal geçerliliğini desteklemektedir. Bu bulgu, sosyal hizmet öğrencilerinin kendi yaşantılarına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündürmekte; aynı zamanda sosyal hizmet eğitiminin yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirme becerilerini destekleyen yapısıyla ilişkili olabilir (Thomas, 2016; Urdang, 2010). Bununla birlikte, inkâr puanlarının düşük olması, yanlılık riskinin tamamen ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle bulguların, öz-bildirim ve retrospektif ölçümlerin doğasına özgü sınırlılıklar çerçevesinde dikkatle yorumlanması gerekmektedir.

Çalışmanın sosyodemografik bulguları, travmanın sosyo-ekonomik bağlamını çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Gelir düzeyini "kötü" olarak tanımlayan öğrencilerin anlamlı derecede daha yüksek travma puanlarına sahip olması ( $48.30 \pm 9.64$ ), yoksulluğun hem doğrudan bir travma kaynağı hem de diğer örselenme yaşantılarını tetikleyen bir zemin olduğunu ortaya koyan literatürle örtüşmektedir (Kremer vd., 2024).

Sınıf düzeyi ve yaş arttıkça travma puanlarının yükselmesi ( $p < .05$ ), sosyal hizmet müfredatının yarattığı profesyonel sosyalleşme ve öz-farkındalık süreciyle ilişkilendirilebilir. Üst sınıflardaki

öğrencilerin, artan kuramsal bilgi ve gelişen öz-farkındalık sayesinde geçmiş yaşantılarını daha nesnel biçimde değerlendirebildikleri ve bu nedenle daha yüksek bildirim düzeylerine ulaştıkları düşünülmektedir (Thomas, 2016; Urdang, 2010). Katılımcıların %95,5'inin kadın olması, sosyal hizmet mesleğinin bakım verme odaklı toplumsal cinsiyet kodlarıyla ilişkisini yansıtmaktadır. Özellikle "aşırı koruma ve kontrol" alt boyutunun yüksekliği ( $9.40 \pm 3.49$ ), geleneksel aile yapısı içerisinde kadınlara yönelik kısıtlayıcı tutumların profesyonel kimlik inşasına eşlik eden kültürel bir yük oluşturabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, örneklemin homojen yapısı nedeniyle cinsiyet temelli karşılaştırmaların sınırlı kaldığı ve bulguların erkek öğrenciler açısından dikkatle yorumlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, çocukluk çağı travmaları sosyal hizmete yönelik tutum üzerinde tek yönlü bir risk faktörü değildir. Travmatik geçmiş, bazı öğrenciler için kırılabilirlik yaratırken, bazıları için mesleki adanmışlık ve anlamlandırma sürecinin bir parçası haline gelebilmektedir. Bu bağlamda, sosyal hizmet eğitiminde travma bilgili pedagojik yaklaşımların ve nitelikli süpervizyon mekanizmalarının güçlendirilmesi, bu karmaşık ilişkinin öğrenci lehine dönüştürülmesinde kritik bir rol oynayabilir (CSWE, 2018, 2022; Lee vd., 2023).

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışma, sosyal hizmet öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile bölüme yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ampirik olarak inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, çocukluk çağı travma düzeyleri ile bölüme yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak negatif yönde zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ). Regresyon analizi sonucunda elde edilen düşük açıklayıcılık oranı ( $R^2 = .022$ ), travmanın tutum üzerinde tek başına belirleyici olmadığını; aksine bu ilişkinin bireysel motivasyon, akademik iklim ve öz-farkındalık gibi çok sayıda değişkenle etkileşim içinde şekillenen çok katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bulguların pratik anlamı dikkatle değerlendirilmeli; ilişkiyi açıklayabilecek aracı ve düzenleyici mekanizmaların belirlenmesine yönelik boylamsal ve nitel tasarımların yanı sıra, travma bilgili eğitim müdahalelerini içeren bütünlüklü modellere odaklanılmalıdır.

Tercih süreçlerine ilişkin bulgular, bölümü kendi isteğiyle ve idealize ederek seçen öğrencilerin daha yüksek tutum düzeylerine sahip olduğunu; zorunlu tercihlerde ise tutumun daha düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, dikkat çekici bir bulgu olarak, genel örnekleme travma düzeyi arttıkça tutum puanlarında sınırlı bir düşüş gözlenirken; bölüm tercihinin travmatik bir deneyimle ilişkilendiren grupta hem travma hem de tutum puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, travmanın yalnızca bir risk faktörü olarak değil, bireyin yaşantılarını anlamlandırma süreçleriyle ilişkili dinamik bir değişken olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Özellikle uygun profesyonel destek ve rehberlik sağlandığında, travmatik deneyimlerin mesleki yönelim ve anlamlandırma süreçleri üzerinde dönüştürücü bir rol

oynayabileceği değerlendirilmektedir. Bu bulgu, “yaralı şifacı” modeliyle kavramsal olarak örtüşmekle birlikte, temkinli bir biçimde yorumlanmalıdır (Olson ve Royse, 2006; Lyter, 2021). Bununla birlikte, işlenmemiş travmaların eğitim sürecinde yeniden travmatizasyon, stres ve tükenmişlik riskini artırabileceği; yardım arama davranışının damgalanma ve kariyer kaygıları nedeniyle ertelenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Butler vd., 2018; Dill ve Murphy, 2022). Bu bağlamda, travma geçmişi yalnızca bir risk değil; uygun destekle birlikte ele alındığında mesleki farkındalık ve duyarlılıkla ilişkili bir gelişim alanı olarak değerlendirilebilir (Anderson, 2024). Bu nedenle sosyal hizmet eğitiminde travma bilgili pedagojik yaklaşımların benimsenmesi gereklidir (Lyter, 2021; Kremer vd., 2024). Nitekim Cavener ve Lonbay (2022), eğitimcilerin güvenlik, güvenilirlik, seçim, işbirliği ve güçlendirme ilkelerini derslerine çoğunlukla örtük biçimde entegre ettiklerini ortaya koymaktadır.

Sosyal hizmet etik ilkeleri ve uluslararası standartlar (National Association of Social Workers [NASW], 2021; Council on Social Work Education [CSWE], 2022), öz-bakımı mesleki yeterliliğin temel bir unsuru olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal hizmet lisans programlarında travma bilgili eğitim yaklaşımının daha sistematik biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Müfredata travma ve travmaya duyarlı bakım içeriklerinin eklenmesi, öğrencilerin hem kendi yaşantılarını anlamlandırmalarına hem de müracaatçılarla daha güvenli çalışabilmelerine katkı sağlayabilir (Allen vd., 2024). Özellikle yüksek olumsuz çocukluk deneyimi puanlarına sahip öğrenciler için öz-bakımın önemini vurgulayan ve destek mekanizmalarını görünür kılan düzenlemeler yapılmalıdır (Conrad, 2020). Yansıtma çalışmaları, duygu düzenleme ve stres yönetimi içerikleri ile öz-bakım stratejilerinin müfredata entegre edilmesi; öğretim elemanlarının proaktif ve yönlendirici yaklaşımlarıyla birlikte öğrencilerin dayanıklılıklarını güçlendirebilir (Thomas, 2016). Travma bilgili yaklaşımın evrensel bir önlem olarak benimsenmesi ve öğrencilerin bu ilkeleri deneyimleyerek uygulamaya aktarabilmeleri kritik öneme sahiptir (Lewis vd., 2022).

Güçlü saha süpervizyonu ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin zor deneyimlerini bastırmak yerine güvenli bir çerçevede ele almalarını ve başa çıkma becerileri geliştirmelerini destekleyen sınıf içi uygulamalar ve süpervizyon süreçleri sağlanmalıdır (Thomas ve Beecher, 2018). Eğitim sürecinde öğretim elemanlarından destek ve geri bildirim alan öğrencilerin meslekle daha yüksek düzeyde özdeşleşme gösterdikleri bilinmektedir (Terum ve Heggen, 2016). Bu doğrultuda, oryantasyon sürecinden itibaren öğrencilerin kişisel deneyimlerinin mesleki rollere olası yansımalarını ele alan yapılandırılmış öz-değerlendirme atölyeleri, günlük tutma ve yansıtma temelli uygulamalar önerilmektedir (Sellers ve Hunter, 2005). Sonuç olarak, eğitimcilerin öğrencilerin kişisel yaşamlarına aşırı müdahil olmadan, onların zor deneyimlerle başa çıkma kapasitelerini geliştirmelerini destekleyen öğrenme ortamları sunmaları gerekmektedir. Bu yaklaşım, klinik eğitimin hem destekleyici hem de zorlayıcı doğasıyla uyumlu bir pedagojik çerçeve sunmaktadır (Butler vd., 2017; Earle, 2008).

## ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ETİK BİLGİLER

Araştırma için Tarsus Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 27.05.2025 tarih ve 2025/71 sayılı karar ile izin alınmıştır. Çalışma, insan katılımcılarla yürütülen araştırmalara ilişkin etik ilkeler doğrultusunda ve Helsinki Deklarasyonu esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin kullanım izinleri, ilgili ölçek geliştiricilerinden ve/veya Türkçe uyarlayıcılarından e-posta yoluyla temin edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılara, çalışmaya katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu, herhangi bir gerekçe göstermeksizin istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri ve bu durumun kendileri açısından herhangi bir olumsuz sonuç doğurmayacağı bilgilendirilmiş gönüllü onam formu aracılığıyla açıkça bildirilmiştir. Araştırma sürecinde, çocukluk çağı travmalarına ilişkin soruların bazı katılımcılar için duygusal açıdan zorlayıcı olabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılara, yanıtlamak istemedikleri soruları boş bırakabilecekleri ve zorlayıcı bir duygu durum yaşamaları halinde çalışmaya katılımlarını istedikleri herhangi bir aşamada sonlandırabilecekleri bilgisi açık şekilde sunulmuştur. Ayrıca, ihtiyaç duymaları halinde araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri bir destek iletişim bilgisi paylaşılmış ve talep eden katılımcıların uygun psikososyal destek kaynaklarına yönlendirilebileceği belirtilmiştir.

## ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada mevcut herhangi bir olası çıkar çatışması yoktur.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Childhood traumatic experiences are widely recognized as significant determinants of psychological well-being, identity development, and interpersonal functioning. Beyond their developmental consequences, such experiences may also shape individuals' professional orientations, motivations, and attitudes. In this context, social work education represents a unique and complex learning environment, as students are frequently exposed to trauma-related content, including abuse, neglect, violence, and systemic inequalities. For students with personal trauma histories, such exposure may simultaneously function as a source of professional motivation and a potential vulnerability factor.

The existing literature offers a dual and somewhat paradoxical perspective on this issue. On the one hand, the "wounded healer" framework suggests that individuals with adverse childhood experiences (ACEs) may be drawn to helping professions as a way of meaning-making, self-repair, or transformation. On the other hand, developmental trauma perspectives emphasize that unresolved trauma may increase susceptibility to emotional distress, secondary traumatic stress, and professional burnout. Although these theoretical approaches provide a rich conceptual

foundation, empirical studies directly examining the relationship between childhood trauma and attitudes toward social work education remain limited, particularly within the Turkish context.

Accordingly, this study aims to examine the relationship between childhood trauma levels and attitudes toward the social work department among undergraduate social work students, contributing to the literature by providing empirical evidence from Türkiye.

### **Aim and Research Questions**

The primary aim of this study is to investigate the relationship between childhood trauma experiences and attitudes toward the social work department among undergraduate students enrolled in formal social work programs in Türkiye.

The study is guided by the following research questions:

1. What are the descriptive characteristics of participants in terms of childhood trauma scores (CTQ-33) and attitudes toward the social work department (SHBYTÖ)?
2. Do CTQ-33 and SHBYTÖ scores differ significantly according to the source of guidance in choosing the department?
3. Do CTQ-33 and SHBYTÖ scores vary depending on the reasons for choosing the department?
4. Is there a significant difference in CTQ-33 and SHBYTÖ scores between students who wish to change their department and those who do not?
5. Is there a significant difference in CTQ-33 and SHBYTÖ scores between students who have experienced or witnessed a traumatic event influencing their choice and those who have not?

### **Method**

The study was conducted using a relational survey model within a cross-sectional design. The population consisted of undergraduate students enrolled in formal social work programs in Türkiye. The required minimum sample size was calculated based on a 95% confidence level and a 5% margin of error. A total of 486 students participated in the study.

### **Data Collection Tools**

Three instruments were used for data collection:

1. Personal Information Form: Developed by the researchers to collect socio-demographic and academic variables.
2. Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): The Turkish adaptation includes subscales measuring emotional abuse, physical abuse, sexual abuse, emotional neglect, physical neglect, and overprotection/control.

3. Social Work Department Attitude Scale (SHBYTÖ): A Likert-type scale measuring students' attitudes toward their department, including satisfaction, commitment, and perceived fit.

Data were analyzed using descriptive statistics, independent samples tests (t-test and ANOVA), non-parametric tests (Mann–Whitney U and Kruskal–Wallis), Pearson correlation analysis, and simple linear regression. Statistical significance was set at  $p < .05$ .

### Findings

The mean CTQ total score was  $43.26 \pm 9.67$  (median = 41, range = 30–78). Among the subscales, the highest mean score was observed in emotional neglect ( $10.16 \pm 4.07$ ), followed by emotional abuse ( $6.50 \pm 2.20$ ) and physical neglect ( $6.46 \pm 1.91$ ). The mean scores for sexual abuse ( $5.48 \pm 1.37$ ) and physical abuse ( $5.23 \pm 0.66$ ) were close to the minimum possible values. The overprotection/control subscale had a mean score of  $9.40 \pm 3.49$ . Overall, these findings indicate generally low to moderate levels of reported childhood trauma.

The mean SHBYTÖ score was  $25.48 \pm 3.37$  (median = 26, range = 15–30), suggesting that students generally held positive attitudes toward the social work department.

Analyses examining factors related to department choice revealed that CTQ scores did not significantly differ according to the source of guidance (KW = 1.817,  $p = .769$ ). However, SHBYTÖ scores differed significantly (KW = 17.202,  $p = .002$ ), with students who chose the department based on their own preferences or aspirations reporting more positive attitudes than those influenced by family or teachers.

Similarly, while CTQ scores did not differ significantly based on reasons for choosing the department ( $F = 0.814$ ,  $p = .517$ ), SHBYTÖ scores showed significant variation ( $F = 19.42$ ,  $p = .001$ ). Students who selected the department because it aligned with their personal aspirations or was perceived as the most suitable career option had higher attitude scores compared to those who chose it due to limited alternatives.

No significant difference was found in CTQ scores between students who wished to change their department and those who did not ( $U = 19583$ ,  $p = .589$ ). However, SHBYTÖ scores were significantly lower among students who expressed a desire to change departments ( $U = 4939$ ,  $p < .001$ ).

Notably, students who reported that their department choice was influenced by a personal or witnessed traumatic experience had significantly higher CTQ scores ( $U = 13471$ ,  $p = .002$ ) and also higher SHBYTÖ scores ( $U = 10646$ ,  $p < .001$ ) compared to those without such experiences.

Pearson correlation analysis revealed a statistically significant, negative, and weak relationship between CTQ total scores and SHBYTÖ scores ( $r = -0.148$ ,  $p = .001$ ). Regression analysis further indicated that CTQ total score was a significant negative predictor of attitudes toward the department ( $\beta = -0.148$ ,  $p = .001$ ). However, the explanatory power of the model was limited ( $R^2 =$

.022), indicating that childhood trauma accounted for only a small proportion of the variance in attitudes.

### **Conclusion and Recommendations**

The findings of this study indicate that although social work students generally demonstrate positive attitudes toward their department, higher levels of childhood trauma—particularly emotional neglect—are associated with slightly less favorable attitudes. This relationship, however, is weak, highlighting the multifactorial and complex nature of professional attitudes.

Importantly, the results suggest that childhood trauma does not function solely as a risk factor. In some cases, traumatic experiences may be meaningfully integrated into individuals' professional motivations, as evidenced by higher attitude scores among students who associated their department choice with personal trauma. This finding aligns with the conceptual framework of the "wounded healer," while also underscoring the need for cautious interpretation.

From an educational perspective, these results emphasize the importance of adopting trauma-informed approaches in social work education. Curriculum design should incorporate structured opportunities for students to develop awareness of how personal histories may influence professional practice. This may include:

- Orientation-based workshops focusing on self-awareness and professional identity development
- Integrated coursework addressing trauma, grief, and resilience
- Reflective practices such as journaling and guided discussions
- Continuous supervision and mentoring mechanisms to support emotional regulation and self-care.

In addition, educational environments should aim to normalize help-seeking behaviors and reduce stigma associated with psychological support, particularly given the potential risks of retraumatization, emotional distress, and burnout among students with unresolved trauma histories.

In conclusion, addressing the personal trauma histories of social work students within the educational context is essential not only for enhancing professional competence but also for ensuring long-term well-being and sustainability in the field. When appropriately supported, such experiences may be transformed into sources of empathy, resilience, and professional strength, rather than vulnerability.

### **KAYNAKÇA**

Acar, M. C. & Apak, H. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin empatik eğilimleri ile özgeçicilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 93-112.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/514978>

- Allen, T., Lee, J., & Jenkins, P. (2024). Adverse childhood experiences among undergraduate social work students at a Historically Black College and University. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 27(1), 88-101. <https://doi.org/10.1891/JBSW-20210315-6R>
- Anderson, K. M. (2024). Past Suffering and Current Caring: A Comprehensive Picture of Adverse Childhood Experiences Among Social Work Students. *Advances in Social Work*, 24(2), 423-441. <https://doi.org/10.18060/27237>
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>
- Balcı, İ. (2018). Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlık üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Barretti, M. (2004). What Do We Know about the Professional Socialization of Our Students? *Journal of Social Work Education*, 40(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493>
- Berman, S. L., Montgomery, M. J., & Ratner, K. (2020). Trauma and identity: A reciprocal relationship?. *Journal of Adolescence*, 79, 275-278. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.018>
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., & Foote, J. (1994). Childhood trauma questionnaire. *Assessment of family violence: A handbook for researchers and practitioners*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t02080-000>
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA pediatrics*, 173(11), <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3007>
- Black, P. N., Jeffreys, D. & Hartley, E. K. (1993). Personal history of psychosocial trauma in the early life of social work and business students. *Journal of Social Work Education*, 29(2), 171-180. <https://doi.org/10.1080/10437797.1993.10778812>
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Bowlby, J. (1998). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Branson, D. C., Radu, M. B., & Loving, J. D. (2019). Adverse childhood experiences scores: When social work students and trauma mix. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 24(1), 339-360. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.24.1.339>
- Bryce, I., Pye, D., Beccaria, G., McIlveen, P., & Du Preez, J. (2021). A systematic literature review of the career choice of helping professionals who have experienced cumulative harm as a result of adverse childhood experiences. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(1), 72-85.

<https://doi.org/10.1177/15248380211016016>

- Buchanan, M., Walker, G., Boden, J. M., Mansoor, Z., & Newton-Howes, G. (2023). Protective factors for psychosocial outcomes following cumulative childhood adversity: systematic review. *BJPsych Open*, 9(6), <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.561>
- Butler, L. D., Carello, J., & Maguin, E. (2017). Trauma, stress, and self-care in clinical training: Predictors of burnout, decline in health status, secondary traumatic stress symptoms, and compassion satisfaction. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 9(4), 416-424. <https://doi.org/10.1037/tra0000187>
- Butler, L. D., Maguin, E., & Carello, J. (2018). Retraumatization mediates the effect of adverse childhood experiences on clinical training-related secondary traumatic stress symptoms. *Journal of Trauma & Dissociation*, 19(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/15299732.2017.1304488>
- Can, G., & Onnar, N. (2025). Çocukluk Çağı Travması, Psikolojik Esneklik ve OKB: Üçlü Bir Perspektif. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 15(1), 77-88. <https://doi.org/10.31020/mutftd.1598041>
- Cavener, J., & Lonbay, S. (2022). Enhancing 'best practice'in trauma-informed social work education: insights from a study exploring educator and student experiences. *Social work education*, 43(2), 317-338. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. routledge.
- Conrad, G. (2020). Adverse childhood experience scores of social work students vs. non-social work students at Western Michigan University. [Unpublished master's thesis]. Western Michigan University.
- Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. (2003). Complex trauma in children and adolescents. National Child Traumatic Stress Network.
- Council on Social Work Education (CSWE) (2018). Educational policy and accreditation standards. <https://cswe.org/News/General-News-Archives/trauma-informed-social-work-curricular-guide>
- Council on Social Work Education (CSWE) (2022). *Educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs*. <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-EPAS.pdf>
- Creswell, J. (2017). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Selçuk Beşir Demir(Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Cross, D., Fani, N., Powers, A., & Bradley, B. (2017). Neurobiological development in the context of childhood trauma. *Clinical psychology: science and practice*, 24(2), 111. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12198>
- Cruciani, G., Liotti, M., & Lingiardi, V. (2024). Motivations to become psychotherapists: Beyond the concept of the wounded healer. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 27(2), Article 808. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2024.808>

- Çelik, F. G. H. & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çağı travmaları: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(4), 695-711. <https://doi.org/10.31832/smj.454535>
- Demirkapı, E.Ş. (2013). Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dereboy, Ç., Şahin Demirkapı, E., Şakiroğlu, M. & Şafak Öztürk, C. (2018). Çocukluk Çağı Travmalarının, Kimlik Gelişimi, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Psikopatoloji ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(4). 269-278. <https://doi.org/10.5080/u20463>
- Didham, S., Dromgole, L., Csiernik, R., Karley, M. L. & Hurley, D. (2011). Trauma exposure and the social work practicum. *Journal of Teaching in Social Work*, 31(5), 523-537. <https://doi.org/10.1080/08841233.2011.615261>
- Dill, K., & Murphy, E. (2022). The impact of mental health challenges on social work field education. *Field Educator*, 12(2).
- Doğruer, N. (2019). Çocukluk çağı travma yaşantılarına sahip yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve affetme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going?. *Journal of vocational behavior*, 83(3), 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Earle, N. (2008). Social work in social change: the profession and education of social workers in South Africa. <https://hdl.handle.net/20.500.11910/5554>
- Esaki, N. & Larkin H., H. (2013). Prevalence of Adverse Childhood Experiences (ACEs) Among Child Service Providers. *Social Welfare Faculty Scholarship*. 2. 31-37. [https://scholarsarchive.library.albany.edu/ssw\\_sw\\_scholar/2](https://scholarsarchive.library.albany.edu/ssw_sw_scholar/2)
- Evans, C., & Evans, G. R. (2018). Adverse childhood experiences as a determinant of public service motivation. *Public Personnel Management*, 48(2), 123-146. <https://doi.org/10.1177/0091026018801043>
- Fan, L., & Kang, T. (2025). Early childhood trauma and its long-term impact on cognitive and emotional development: a systematic review and meta-analysis. *Annals of medicine*, 57(1), Article 2536199. <https://doi.org/10.1080/07853890.2025.2536199>
- Fares-Otero, N. E., Sharp, T. H., Karthikeyan, S., Balle, S. R., Quatz, S. M., Vieta, E., ... & Halligan, S. L. (2024). Social support and (complex) posttraumatic stress symptom severity: does gender matter?. *European Journal of Psychotraumatology*, 15(1), <https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2398921>
- Foreman, T., Tangen, J., Fickling, M., & Wester, K. L. (2020). The Impact of Trauma Exposure: Vicarious Traumatization and Posttraumatic Growth among Counselor Trainees. *Journal of*

- Counselor Practice*, 11(2). <https://doi.org/10.22229/tio1122020>
- Fortune, A. E., & Abramson, J. S. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social work students. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110.
- Goode, W. (1960). Theory of Role Strain. *American Sociological Review*, 25, 483-496. <https://doi.org/10.2307/2092933>
- Gore, M. T., & Black, P. J. (2009). Bachelor of Social Work (BSW) students' prior sexual abuse victimization. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(4), 449-460. <https://doi.org/10.1080/08841230903249786>
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Güneri Y., E. (2016). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Iacono, G. (2017) A call for self-compassion in social work education, *Journal of Teaching in Social Work*, 37(5), 454–476. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1377145>
- Işık, A. & Türk, A. (2023a). Uzaktan sosyal hizmet eğitimi. N. Yelboğa ve A. Işık (Ed.), *Yeni dünya düzeni ve sosyal hizmet: Güncel alanlar-eleştirel tartışmalar* içinde (ss. 157-176). Nika Yayınevi.
- Işık, A. & Türk, A. (2023b). Sosyal hizmet öğrencilerinde sosyodemografik değişkenler ve empatinin yaşlı ayrımcılığına etkisi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 7(2), 128-141.
- Jaffe, A. E., DiLillo, D., Hoffman, L., Haikalis, M., & Dykstra, R. E. (2015). Does it hurt to ask? A meta-analysis of participant reactions to trauma research. *Clinical Psychology Review*, 40, 40–56. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.05.004>
- Johnson, M. E. (2018). The effects of traumatic experiences on academic relationships and expectations in justice-involved children. *Psychology in the Schools*, 55(3), 240-249. <https://doi.org/10.1002/pits.22102>
- Karaca, E. & Karaca G., N. (2017). Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Bölümlerine Yönelik Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 2 (1), 16-22. <https://doi.org/10.21733/ibad.38>
- Karagöz, Y. (2021). SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği. Nobel Akademik Yayıncılık. <https://www.nobelyayin.com/spss-ve-amos-uygulamali-nicel-nitel-karma-bilimsel-arastirma-yontemleri-ve-yayin-etigi-14760.html>

- Kaye-Tzadok, A., & Ickson, T. (2022). A phenomenological exploration of work-related post-traumatic growth among high-functioning adults maltreated as children. *Frontiers in psychology, 13*, 1048295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048295>
- Kim, H. H., McLaughlin, K. A., Chibnik, L. B., Koenen, K. C., & Tiemeier, H. (2022). Poverty, cortical structure, and psychopathologic characteristics in adolescence. *JAMA network open, 5*(11). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.44049>
- Knight, C. (2013). Indirect trauma: Implications for self-care, supervision, the organization, and the academic institution. *The Clinical Supervisor, 32*(2), 224-243. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.850139>
- Koçak, O., Çevik, O., & Savacı, D. (2018). Sosyal Hizmet Kongresi: Mülteciler ve Sosyal Hizmet Tekin, U (Ed.). *Sosyal hizmet bölümünü seçme ve sosyal hizmet eğitime devam etmede Türkiye'deki sosyal hizmet öğrencilerinin motivasyonları* (s.145-162). İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2019). Mental health attitudes, self-criticism, compassion and role identity among UK social work students. *The British Journal of Social Work, 49*(2), 351–370. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy072>
- Kremer, K. P., Colburn, A. R., Carnes, R. J., & Jackson, D. B. (2024). Adverse childhood experiences among social service majors. *Families in Society, 105*(2), 334-348. <https://doi.org/10.1177/10443894231163972>
- La Mott, J., & Martin, L. A. (2019). Adverse childhood experiences, self-care, and compassion outcomes in mental health providers working with trauma. *Journal of Clinical Psychology, 75*(6), 1066–1083. <https://doi.org/10.1002/jclp.22752>
- Lee, H., Adams, P., Lim, S., & Molnar, M. (2023). Exploring the impact of traumatic experiences on undergraduate social work students' professional attitudes: using Q-methodology. *Social Work Education, 42*(8), 1248-1266. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02615479.2021.2022116>
- Legerski, J. P., & Bunnell, S. L. (2010). The risks, benefits, and ethics of trauma-focused research participation. *Ethics & Behavior, 20*(6), 429-442. <https://doi.org/10.1080/10508422.2010.521443>
- Lewis, L., McClain-Meeder, K., Lynch, M., & Quartley, M. (2022). Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work, 22*(2), 517-532. <https://doi.org/10.18060/24941>
- Li, Y., & Liang, Y. (2023). The effect of childhood trauma on complex posttraumatic stress disorder: the role of self-esteem. *European journal of psychotraumatology, 14*(2), 2272478. <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2272478>
- Liao, S., Mo, L., & Wang, L. (2025). The impact of childhood trauma on meaning in life among middle school students: the chain-mediating roles of social support and core self-evaluations. *BMC psychology, 13*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02746-5>

- Luthar, S. S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation*, 739-795. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Lyter, S. C. (2021). Assess and address vestiges of childhood trauma in the social work classroom. *Social Work Research*, 45(2), 101-115. <https://doi.org/10.1093/swr/svab008>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- McLaughlin, K. A., & Lambert, H. K. (2017). Child trauma exposure and psychopathology: Mechanisms of risk and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 14, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.10.004>
- Mercer, L., Cookson, A., Simpson-Adkins, G., & van Vuuren, J. (2023). Prevalence of adverse childhood experiences and associations with personal and professional factors in health and social care workers: A systematic review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(2), 231-245. <https://doi.org/10.1037/tra0001506>
- Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., & Guinn, A. S. (2018). Prevalence of adverse childhood experiences from the 2011–2014 Behavioral Risk Factor Surveillance System in 23 states. *JAMA Pediatrics*, 172(11), 1038–1044. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.2537>
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., ... & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American psychologist*, 56(2), 128.
- Miu, A. C., Szentágotai-Táatar, A., Balazsi, R., Nechita, D., Bunea, I., & Pollak, S. D. (2022). Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, 93, 102141. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141>
- Modelli, M. E. S., Galvão, M. F., & Pratesi, R. (2012). Child sexual abuse. *Forensic Science International*, 217(1-3), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.forsciint.2011.08.006>
- Murphy, E. (2022). A reflection on social work students as the “Wounded Healer.” *Relational Social Work*, 6(1), 73–83. <https://doi.org/10.14605/RSW612205>
- National Association of Social Workers (NASW). (2021). *NASW code of ethics*. <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English>
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446–462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Negrete, M. (2020). Adverse childhood experiences of social work students and implications for field specialization and practice. [Unpublished master's thesis]. California State University.
- Newman, E., & Kaloupek, D. G. (2004). The risks and benefits of participating in trauma-focused research studies. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 17(5), 383-394.

<https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000048951.02568.3a>

- Nikčević, A. V., Kramolisova-Advani, J. & Spada, M. M. (2007). Early childhood experiences and current emotional distress: What do they tell us about aspiring psychologists? *The Journal of Psychology*, 141(1), 25–34. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.1.25-34>
- Olk, K., Osmani, V., & Klug, S. J. (2025). Post-traumatic stress disorder and depression among children and adolescents after earthquake disasters: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, Article 119750. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119750>
- Olson, C. J. & Royse, D. (2006). Early-life adversity and choice of the social work profession. *Journal of Evidence Based Social Work*, 3(2), 31–47. [https://doi.org/10.1300/J394v03n02\\_02](https://doi.org/10.1300/J394v03n02_02)
- Ongo, M. O. (2019). *Examining perceptions of service quality of student services and satisfaction among international students at universities in Indiana and Michigan*. Andrews University.
- Rompf, E. L. & Royse, D. (1994). Choice of social work as a career: Possible influences. *Journal of Social Work Education*, 30(2), 163-171. <https://doi.org/10.1080/10437797.1994.10672227>
- Rosa, M., Scassellati, C., & Cattaneo, A. (2023). Association of childhood trauma with cognitive domains in adult patients with mental disorders and in non-clinical populations: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 14, 1156415. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1156415>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2(1), 144-180
- Schulz, A., Becker, M., Van der Auwera, S., Barnow, S., Appel, K., Mahler, J. & Grabe, H. J. (2014). The impact of childhood trauma on depression: Does resilience matter? Population-based results from the Study of Health in Pomerania. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(2), 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.06.008>
- Selcik, O. & Güzel, B. (2016). Sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanı ve sosyal hizmet uygulamasının Türkiye ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 461-469. <http://doi.org/10.17719/jisr.20164622613>
- Sellers, S. L., & Hunter, A. G. (2005). Private pain, public choices: Influence of problems in the family of origin on career choices among a cohort of MSW students. *Social Work Education*, 24(8), 869-881. <https://doi.org/10.1080/02615470500342223>
- Slavkin, M. L. (2025). The impact of personality and trauma on becoming a counselor. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science*. <https://doi.org/10.56734/ijahss.v6n7a1>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Publications.

- Steen, J. T., Straussner, S. L. A., & Senreich, E. (2021). Adverse childhood experiences and career-related issues among licensed social workers: A qualitative study. *Smith College studies in social work*, 91(3), 216-233. <https://doi.org/10.1080/00377317.2021.1887790>
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of graduate medical education*, 4(3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00156.1>
- Şar, V. (2018). Çocukluk ve travma: Psikiyatrik bir bakış. Alyanak B. (Ed.) *Çocuk ve Ergenlerde Travma ve Travmatik Durumların Etkileri ve Çözümleyici Yaklaşımlar*. (1. baskı, s.12-17). Türkiye Klinikleri.
- Şar, V., Öztürk, E. & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri. Tıp Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1054-1063. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947>
- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P., & Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotection-overcontrol as additional factor. *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760171>
- Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35(2), 82-86. <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/188/166>
- Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual research review: enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(3), 241-266. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2016). Identification with the SocialWork profession: The impact of education. *The British Journal of Social Work*, 46(4), 839-854. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv026>
- Thomas, J. T. (2016). Adverse childhood experiences among MSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1182609>
- Thomas, J. T., & Beecher, B. (2018). What doesn't kill you: Correlates of resilience among master of social work students. *Advances in Social Work*, 18(4), 1113-1134. <https://doi.org/10.18060/21589>
- Tracy, S. K., Allen, A., Ruiz, C., & Schurter, B. (2025). Childhood trauma and the route to resilience: A career analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605251353496>
- Türk, A., Işık, A., Atmaca, Y. E., Çelik, E., Çulha, B., & Kolcu, K. (2024). Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 163-175. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.1522609>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Urdang, E. (2010). Awareness of self—A critical tool. *Social Work Education*, 29(5), 523-538.

<https://doi.org/10.1080/02615470903164950>

van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408.

<https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-06>

Walker, J. R., Teague, B., Memarzia, J., & Meiser-Stedman, R. (2020). Acute stress disorder in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of prevalence following exposure to a traumatic event. *Journal of affective disorders reports*, 2, Article 100041.

<https://doi.org/10.1016/j.jadr.2020.100041>

Wang, D., & Li, Y. (2024). Career construction theory: tools, interventions, and future trends. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1381233>

Whisman, M. A. (2006). Childhood trauma and marital outcomes in adulthood. *Personal Relationships*, 13(4), 375–386. <https://doi/10.1111/j.1475-6811.2006.00124.x>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2025). Yükseköğretim program atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

Zerubavel, N., & Wright, M. O. (2012). The dilemma of the wounded healer. *Psychotherapy*, 49(4), 482–491. <https://doi.org/10.1037/a0027824>

Zlotnick, C., Johnson, J., Kohn, R., Vicente, B., Rioseco, P. & Saldivia, S. (2008). Childhood trauma, trauma in adulthood, and psychiatric diagnoses: results from a community sample. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 163-169.

<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.08.007>