

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE DEĞERLENDİRMELER

MART 2026

EDİTÖR

Prof. Dr. Erdal BAY

İmtiyaz Sahibi / Yaşar Hız
Yayına Hazırlayan / Gece Kitaplığı

Birinci Basım / Mart 2026 - Ankara
ISBN / 978-625-321-004-5

© copyright

Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA
0312 384 80 40
www.gecekitapligi.com / gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt

Bizim Büro
Sertifika No: 42488

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE
DEĞERLENDİRMELER**

MART 2026

EDİTÖR
Prof. Dr. Erdal BAY

gece
kitaplığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Nurhak Cem DEDEBALI, Ulaş KUBAT7

BÖLÜM 2

FEN EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİ: TÜRKİYE'DE 2015-2025 YILLARI ARASINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Ersin ELMACI17

BÖLÜM 3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK ESNEKLİK SÜREÇLERİ: DENEYİMSEL KAÇINMA VE BİLİŞSEL KAYNAŞMANIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA ANALİZİ

Mücahit GÜRSANÇTI31

BÖLÜM 1

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Nurhak Cem DEDEBALI¹, Ulaş KUBAT²

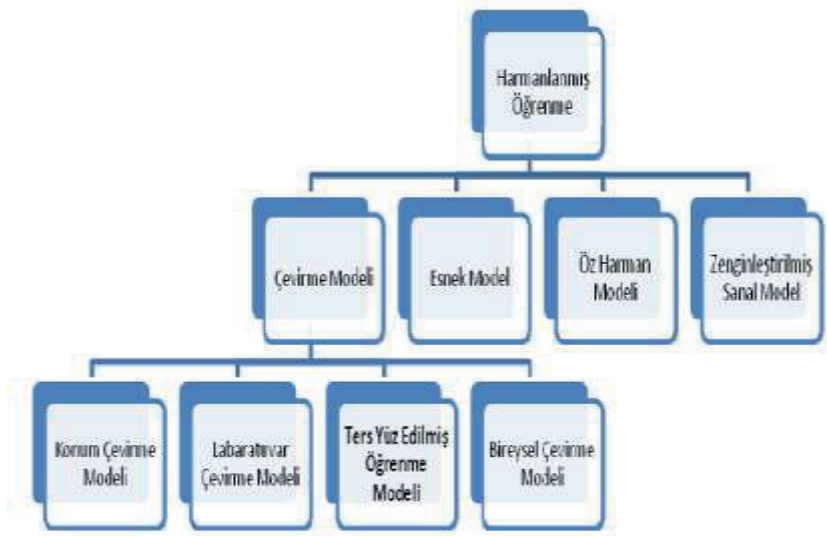
¹ Doç. Dr. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi ORCID 0000-0002-6627-1132

² Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ORCID 0000-0002-8493-2096

GİRİŞ

1980’li yıllarla birlikte internetin insanlığın hayatına girmesiyle ve 1990’lı yıllarda ise internetin hızla bireyin yaşantısında yer edinmesiyle birlikte endüstri çağını yerini bilgi çağına bırakmıştır (Bell, 1999). Teknolojide yaşanan gelişmelerle teknoloji artık bireyin yaşantısı içinde önemli bir yer edinmiş ve sınıf içine girmiştir. Bunun yanında öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenenin bilgiyi edinmenin yanında öğrenmede işbirliği, problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünebilme gibi çok sayıda beceri gereksinimleriyle öğrenenin öğrenmenin merkezine yerleşmesine kapı aralamıştır (Bolat, 2016). Günümüzde bilginin tek kaynağı olduğu sınıfların öğrencinin öğretmenin rehberliğinde bilgiyi oluşturduğu yeniliğe dayalı sınıflar ön plana çıkmıştır (Single, 2014). . Yenilikçiliğin ön planda olduğu bu sınıf ortamlarının eğitim teknolojileriyle zenginleştirilip öğrenmenin daha etkili ve kalıcı hale gelmesi için yeni öğrenme tasarımları yapmak zorunlu hale gelmiştir.

Sınıf içi öğrenme öğretme tasarımlarında son yıllarda farklı eğitim teknolojilerinden yararlanıldığı ve bunun beraberinde çeşitli öğrenme yaklaşımları arasında harmanlanmış öğretimde bu yaklaşımlar arasında kullanıldığı gözlenmektedir (Aydın, 2016; Johnson & Renner, 2012; Yestrebsky, 2015). Harmanlanmış öğretim, öğrenenin sınıf dışında farklı çevrimiçi araçlar kullanarak sürdürdüğü, hızı, yeri ve zamanı kendi ihtiyacı dahilinde yararlandığı öğrenme tasarımı ile sınıf içindeki yüz yüze eğitimin birleştirilmesi şeklinde açıklanabilir (Staker & Horn, 2012). (Hew & Cheung, 2014)’e göre, bir taraftan yüzyüze öğretim sınıf içinde gerçekleşirken; diğer yandan çevirim içi ortamda öğretim metin, video, çeşitli ses kayıtları gibi materyallerle forumlar düzenlenir. Bu sürecin tasarımında eş zamanlı mesajlaşmalar, görüntülü konferanslar veya uzaktan eğitim uygulamaları eşzamanlı bir biçimde gerçekleştirilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Staker & Horn (2012)’a göre, harmanlanmış öğretime ilişkin sınıflandırma şu şekildedir:



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Türleri

Harmanlanmış öğrenme çeşitleri içinde yer alan çevirme modeli başlığının altında sınıflanan ters yüz edilmiş öğrenme modeli, yüz yüze eğitim ve teknoloji destekli çevrim içi öğrenme süreçlerinin güçlü yönlerinden oldukça iyi yararlanan bir modeldir

Ters yüz öğrenme, doğrudan öğretimin geleneksel sınıf ortamından bireysel öğrenme alanına kaydırıldığı, böylece sınıf içi zamanın öğrencilerin kavramları uyguladığı ve konuyla yaratıcı biçimde etkileşime geçtiğı, dinamik bir öğrenme ortamına dönüştüğü pedagojik bir yaklaşımdır.

Bu modelde öğrenciler, ders öncesinde kısa video içeriklerini evde izlerken, sınıf içi zaman alıştırmalar, projeler veya tartışmalara ayrılır. Video dersleri genellikle ters yüz öğrenmenin temel unsuru olarak kabul edilir ve bu dersler eğitmen tarafından hazırlanıp çevrimiçi paylaşılabilir ya da hazır kaynaklardan seçilebilir.

Ters yüz sınıfın tek bir modeli yoktur. Bu terim, önceden kaydedilmiş dersler ve ardından gelen sınıf içi etkinliklerle yapılan hemen her tür düzenleme için kullanılır. Geleneksel derste öğrenciler, öğretmenin söylediklerini anında not almaya çalışırken içeriğı tam olarak anlamayabilir ve önemli noktaları kaçırabilir. Oysa video tabanlı bir yaklaşıma dayalı tesyüz öğrenmede dersler öğrencinin kontrolündedir. Öğrenciler bu videoları ihtiyaç duydukları yerde izleyebilir, geri sarabilir ve ileri sarabilirler.

Ters yüz sınıfı anlamının bir diğer yolu, öğrencileri sürece dahil etmeye odaklanmaktır. Ters yüz sınıflar, ders saatlerinde aktif öğrenme stratejilerini içeren öğrenci merkezli ortamlardır. Bu sayede öğrenciler, sınıfta akranları ve öğretmenleriyle birlikte problem çözme, eleştirme, yaratıcı düşünme ve sentez oluşturma fırsatı bulabilir. Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrenciler daha aktiftir ve bu durum sınıf ortamına yeni bir boyut kazandırabilir. Eğitim teknolojisi ve aktif öğrenme, ters yüz sınıf modelinin iki temel bileşenidir ve her ikisi de öğrenme ortamlarını köklü biçimde etkiler.

Ters yüz Sınıf Modelinde Teknoloji, Uygulama ve Sorumluluklar

Ters yüz sınıf modeli, teknolojik altyapıya sıkı sıkıya bağlı bir yaklaşımdır. Bu modelin işleyebilmesi için öğrencilerin evde video izleyebilecekleri bir bilgisayar ya da tablet gibi bir cihaza ve internet bağlantısına sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu teknolojik imkânlara erişimini sağlamak ise öncelikle eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin sorumluluğundadır. Evinde bilgisayar veya internet erişimi olmayan öğrenciler için okullar çeşitli çözümler üretebilir. Örneğin bilgisayar laboratuvarlarının açık olduğı saatleri genişletebilir ya da okul kütüphanesindeki bilgisayarların kullanımını daha erişilebilir hale getirebilir. İmkânlar dâhilinde bazı okullar, öğrencilerin tamamına internet bağlantılı bireysel elektronik cihazlar temin etmeyi de değerlendirebilir. Öğretmenler tarafında da benzer bir durum söz konusudur. Öğretmen, video kaydedip düzenleyebilecekleri ve bu içerikleri öğrencilerin kolayca ulaşabileceğı platformlara yükleyebilecekleri teknolojilere hâkim olmalı ve bu araçları rahatlıkla kullanabilmelidir.

Bir sınıfı ters yüz modele dönüştürmek, öğretmenler açısından ciddi bir zaman ayırma ve özveri gerektiren bir süreçtir. Nitelikli bir video ders hazırlamak; içerik planlaması yapmayı, çekim gerçekleştirmeyi ve çekilen materyali düzenlemeyi kapsar. Özellikle video çekimi ve kurgu teknolojilerine yeterince aşina olmayan öğretmenler için bu süreç oldukça zahmetli olabilir. Eğitimcilerin bu araçları etkin biçimde kullanabilmesi zamanla gelişen bir beceridir. Bunun yanı sıra, video derslerde doğru üslubu ve akış hızını yakalamak da başlangıçta deneme yanılmayı gerektirebilir. Unutulmamalıdır ki videoların öğrenciyi ne kadar meşgul ettiği büyük önem taşır. Geleneksel sınıf ortamında sıkıcı bulunan bir ders, video formatında da aynı etkiyi yaratacaktır. Sınıflarını başarıyla ters yüz etmiş öğretmenlerin deneyimlerine göre, en etkili videolar öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak hazırlanır. Öğretim videoları hazırlanırken öğrencilerin dikkat sürelerine bağlı olarak genellikle 15 dakikayı aşmayan,, mümkünse öğretmenler arası diyalogların (bir öğretmen konuyu anlatırken diğerinin sorular sorması gibi) ya da Prezi, PowerPoint gibi interaktif sunum araçlarının kullanıldığı içeriklerdir.

Öğretmenlerin video hazırlık sürecinin yanı sıra, sınıf içi zamanı nasıl daha aktif ve verimli kullanacaklarını yeniden tasarlamaları da gerekir. Bu noktada öğrencilerin sorumlulukları da devreye girer. Ters yüz sınıf uygulayan öğretmenler, öğrencilerine öncelikle videolarla nasıl etkileşim kuracaklarını öğretmeleri gerekir. İlk aşamada pek çok öğrenci videoları gelişigüzel ve içeriği tam özümsemeden izleme eğiliminde olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, video izleme sürecine dair beklentilerini açıkça ortaya koyması ve gerektiğinde model olması önemlidir. Bazı öğretmenler eğitim-öğretim yılının ilk günlerinde sınıfça bir video izleyerek öğrencilere nasıl not alacaklarını, anlamadıkları bölümleri nasıl geri sararak tekrar izleyebileceklerini uygulamalı olarak gösterir. Tüm bu önlemlere rağmen, tıpkı geleneksel ev ödevlerinde olduğu gibi, bazı öğrencilerin videoları izlememesi ya da ödevleri tamamlamaması olasıdır. Öğretmenler bu durumu engellemek ya da en aza indirmek için çeşitli stratejiler geliştirebilir. Örneğin dersin başında kısa bir sınav yapmak, öğrencilerden videoya ilgili notlarını kontrol etmek ya da videoda geçen sorulara verdikleri yanıtları değerlendirmek bu stratejiler arasında sayılabilir. Fakat her durumda öğretmenler, derse hazırlıksız gelen öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını önceden planlamalıdır. Çünkü sınıf içi etkinlikler doğrudan bir önceki akşam izlenmesi gereken videolardaki temel kavramlar üzerine inşa edilir.

Her pedagojik yaklaşımda olduğu gibi ters yüz sınıf modeli de yanlış ya da eksik uygulanabilir. Doğru ve verimli şekilde uygulandığında bu model; öğrenci merkezli, aktif katılımı teşvik eden, akran etkileşimine dayalı ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri için büyük bir potansiyel sunar. Ancak belirtmek gerekir ki doğrudan öğretimi sınıf dışına almak tek başına bu kazanımları otomatik olarak sağlamaz. Öğretmenlerin, öğretim pratiklerini ve sınıf içi zaman kullanım alışkanlıklarını kökten değiştirmeye yönelik güçlü bir kararlılık göstermesi gerekir. Öğrenciler de videolarla verimli biçimde çalışmayı ve sınıf içinde aktif birer öğrenen olmayı mümkün kılacak öz-düzenleme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmek durumundadır. Sonuç olarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler için ters yüz modele geçiş süreci; ciddi bir zaman, emek ve kararlılık gerektiren kapsamlı bir dönüşümdür.

Ters yüz sınıf, öğretim ve öğrenme süreçlerine dair geleneksel bakış açısının yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılan bir eğitim stratejisidir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin ve öğrencilerin önemli ölçüde zaman ve çaba harcamasını gerektirir. Öğretmenler açısından video içeriklerinin üretilmesi, ders saatlerinin yeniden planlanması ve yeni öğretim yaklaşımına uyum sağlanması ciddi bir mesai anlamına gelir. Öğrenciler içinse alışlagelmişin dışındaki bu öğrenme modeline alışma süreci söz konusudur.

Ayrıca, ters yüz sınıf modelinin etkili biçimde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin de sürece dahil olması, öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri denemesine olanak tanınması ve onlara gerekli desteği sağlaması büyük önem taşır. Yöneticilerin bu süreçte gösterdiği anlayış, verdikleri destek ve sağladıkları imkânlar, eğitimcilerin yeni stratejileri hayata geçirme konusundaki kararlılığını ve başarısını doğrudan etkileyen unsurlardır.

Sınıflarında ters yüz modeli kullanan öğretmenler; öğrencilerin başarı düzeylerinde artış, derse katılımında yükselme, öğrenmeye ve okula karşı daha olumlu tutumlar geliştiğini rapor etmektedir. Ters yüz sınıf uygulayan birçok öğretmen, mesleki doyumlarının arttığını ve öğrencilerle kurdukları daha güçlü etkileşim sayesinde kendilerini yeniden motive olmuş hissettiklerini dile getirmektedir.

Ters Yüz Öğrenmede Esneklik, Öğrenci Merkezilik ve İçerik Tasarımı

Ters Yüz Öğrenme, çok çeşitli öğrenme biçimlerini destekleyen bir yaklaşımdır. Bu modeli uygulayan eğitimciler, işlenen derse ya da üniteye göre öğrenme ortamlarını fiziksel olarak yeniden düzenler; grup çalışmasını veya bireysel öğrenmeyi teşvik edecek şekilde sınıf düzenini değiştirirler. Öğrencilerin ne zaman, nerede ve nasıl öğreneceklerine kendilerinin karar verebildiği esnek alanlar oluştururlar. Bunun yanı sıra, ters yüz sınıf uygulayan eğitimciler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair zaman beklentilerinde ve öğrenme çıktılarını değerlendirme yöntemlerinde esneklik gösterir.

Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımda öğretmen, bilginin temel kaynağı konumundayken Ters Yüz Öğrenme modelinde öğretim, bilinçli bir tercihle öğrenci merkezli hale getirilir. Bu modelde sınıf içi zaman, konuların daha kapsamlı biçimde ele alınmasına ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine ayrılır. Böylece öğrenciler, kendileri için anlam taşıyan bir şekilde öğrenme sürecine aktif olarak katılır, kendi öğrenmelerini değerlendirir ve bilgiyi yapılandırma sürecinde etkin rol oynar.

Ters yüz öğrenme yaklaşımını benimseyen eğitimciler, öğrencilerin hem kavramsal derinlik kazanması hem de işlemsel beceriler geliştirmesi için bu modeli nasıl daha verimli kullanabilecekleri üzerine sürekli düşünür. Hangi konuları doğrudan kendilerinin öğreteceğine, hangi içerikleri öğrencilerin bağımsız olarak keşfedeceğine karar verirler. Eğitimciler, Amaca Yönelik İçerik anlayışıyla sınıf içi zamanı en verimli şekilde değerlendirerek, sınıf seviyesi ve dersin içeriğine uygun, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme stratejilerini hayata geçirir.

Ters Yüz Sınıf Modeli

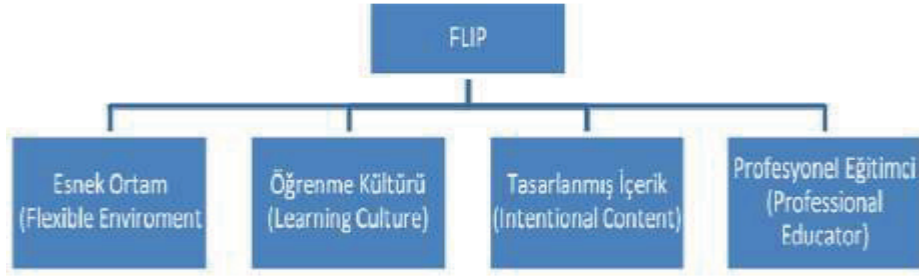
Teknoloji ve sosyal medya, bilginin aktarılma biçimlerini kökten değiştirmiştir. Öyle ki, geçmişte sınıfı ters yüz etmek denildiğinde okuma parçaları ya da video kasetlerin, hatta DVD'lerin dağıtılması anlaşılırken; günümüzde videolara kolayca erişim, düzenleme ve paylaşım imkânı sayesinde ters yüz sınıflar da bu teknolojik dönüşüme ayak uydurmuştur.

Ters yüz sınıflar, geleneksel sınıflardan pek çok yönden ayrılmaktadır. Geleneksel sınıflarda ders anlatımı ve buna bağlı olarak bilgi aktarımı sınıf içerisinde gerçekleşir (Talbert 2012). Bu yapıda öğrenciler, derste anlatılanları dinlerken genellikle not alırlar. Sınıf dışında ise, çoğunlukla derste edinilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik ödevler yapılır. Bu ödevler daha sonra sınıfta teslim edilir ya da değerlendirmeye tabi tutulur. Geleneksel modelde bireyler sınıf dışında, ister yalnız ister gruplar halinde çalışsınlar, genellikle bir uzman ya da rehber desteğinden yoksundurlar. Ters yüz sınıf modeli ise geleneksel düzenin yer değiştirmesi anlamına gelir ve farklı bir işleyişe dayanır. Ters yüz sınıfın, öğretmenin yöntemi uygulama biçimine göre geniş kapsamlıdan oldukça spesifik kadar değişen çeşitli tanımları bulunmaktadır. En geniş tanımıyla ters yüz öğrenme, öğrencilerin yeni bir konuya hazırlanması amacıyla okuma ödevleri verilmesini dahi bu kapsamda değerlendirir. En dar anlamıyla ise bu kavram, eğitimcilerin bilgiyi sınıf ortamının dışına aktarmak için teknolojiden, özellikle de videolardan yararlandıkları durumlarla sınırlandırılmaktadır. Konuyla ilgili mevcut literatürde, ters yüz öğrenme kavramının öncüleri sayılan Lage, Platt ve Treglia (2000)'e göre, ters yüz yöntemi geçmişte sınıf içinde yapılan faaliyetlerin sınıf dışına, sınıf dışında yapılanların ise sınıf içine kaydırılması şeklindedir. Bu tanımlama oldukça genel bir çerçeve çizdiği için ilk bakışta yapılandırılmamış bir sınıf düzeni izlenimi uyandırabilir. Ancak böyle genel bir tanımla başlangıç noktası olarak almak, öğretmenlere önemli bir esneklik sağlayabilir ve ters yüz öğrenmeyi farklı yöntemlerle hayata geçirme özgürlüğü tanıyabilir. Bu geniş tanımın bir sakıncası, yöntemin etkililiğinin değerlendirilmesini güçleştirebilmesidir. Diğer taraftan, bazı araştırmacılar ters yüz sınıfı daha dar bir perspektiften tanımlamış ve sınıf içinde etkileşimli grup çalışmaları, sınıf dışında ise video kullanımı gibi belirli uygulamaları şart koşmuşlardır (Gannod & vd, 2008; Gaughan 2014). Daha pedagojik bir ifadeyle, bu dar tanım, bilginin aktarımının sınıf dışında, bilginin özümsemesi ve işlenmesinin ise sınıf içinde gerçekleştiği bir süreci işaret eder (Talbert 2012).

İnternet ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, eğitimcilerin dinamik çoklu öğrenme kaynakları sunması ve öğrencilerle hem içerik hem de değerlendirme boyutunda etkileşim kurabilmesi her geçen gün öğrenme öğretme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. YouTube, Teacher Tube ve Screencast.com gibi bulut bilişim hizmetleri, video kaynaklarının paylaşımını tüm eğitimci ve öğrenciler için giderek daha erişilebilir hale getirmektedir. Teknoloji eğitimcileri, birkaç yıl içinde neredeyse tüm öğrencilerin kablosuz internete sahip tablet bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar veya akıllı telefonlar taşıyacağını öngörmektedir (Gaughan 2014).

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı (2014) "FLIP" sözcüğünün ilk harflerini kullanarak ter yüz edilmiş öğrenmenin dört temeldeki özelliğini şöyle

ifade etmişlerdir:



Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Birleşenleri (Hayırsever & Orhan, 2018).

Ters yüz Öğrenme Yaklaşımının ilk birleşen esnek öğrenme ortamı, öğrenenin ne zaman ve nerede öğrenmeceğini seçebilme imkanı verir. İkinci temel birleşen öğrenme kültürü, bilgi verilme sürecinin sınıf dışı bir faaliyet olması durumu sınıf içindeki öğrenim sürecinde özgür bir ortamın öğrenciye sunulmasının gerekliliğini ifade eder. Üçüncü birleşen tasarlanmış içerik ise, sınıf ortamında öğrenciye merkeze alarak etkileşim temelli bir içeriğin hazırlanmasını ifade eder. (Bergmann ve Sams, 2014). Son olarak, tersyüz edilmiş öğrenme ortamında, içerik hazırlama, düzenlenme ve öğrenme ortamı oluşturma öğrenme sürecini etkili bir şekilde takip edebilen bir eğitmeni zorunlu kılar (O’Flaherty & Phillips, 2015).

Son birkaç yıldır eğitim dünyasında genel olarak ters yüz eğitim olarak adlandırılan yeni bir öğretim paradigmasına olan ilgi ve bu paradigmanın kullanımı önemli ölçüde artmıştır (Bergmann & Sams, 2012). Ters yüz eğitim, sınıf içi öğrenmeyi desteklemek amacıyla internet teknolojilerinden her türlü yararlanmayı kapsar; böylece öğretmen, ders anlatmak yerine öğrencilerle etkileşim kurmaya ve iletişime daha fazla zaman ayırabilir. Bu genellikle, öğretmenler tarafından hazırlanan ve öğrencilerin ders saatleri dışında izlediği videolar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu modele ters yüz sınıf modeli denmesinin nedeni, geleneksel sınıf - ödev düzeninin tam anlamıyla tersine çevrilmesidir. En basit ifadeyle, eskiden sınıfta yapılan ders anlatımı, öğretmen tarafından hazırlanan videolarla evde yapılabilecek hale gelirken; eskiden evde yapılan ödevler (problem çözümleri) artık sınıfta yapılmaktadır. Ödevlerin sınıf ortamında yapılması, eğitimcilerin öğrencilerin yaşadığı zorlukları ve öğrenme stillerini daha iyi kavramasına olanak tanımaktadır (Fulton, 2012).

Birçok araştırmacı, ters yüz öğrenmenin öğrenme çıktılarına geliştirmede oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Sınıf içinde yapılan değerlendirmeler ve her öğrenciye bireysel olarak sağlanan geri bildirimler veya uyarlamalar, ders konularının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Bergmann & Sams, 2012). Ters yüz eğitimde doğrudan anlatımın videolara aktarılması, eğitimcilerin öğrencilerle birebir yüz yüze geçirdikleri zamanı en iyi şekilde nasıl değerlendirebileceklerini yeniden düşünmelerine olanak tanır. Böylece öğrenciler; akranlarıyla işbirliği yapmak, içerikle daha derinlemesine etkileşim kurmak ve öğretmenlerinden anında geri bildirim almak için zaman bulabilmektedir (Hamden, McKnight, McKnight, & Argstrom, 2013). Ters yüz sınıf modelinin en önemli avantajı, sınıf zamanında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci

etkileşimini artırmasıdır.

Ders öncesi hazırlık ile sınıf içi etkinliklerin bütünleştirilmesi, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve yükümlülük getirerek derse daha dinamik katılımlarını teşvik etmekte; bu da öz-yeterlik algıları ile birlikte öğrenme çıktılarının artmasına katkıda bulunmaktadır (Namik, Boae & Jeong-Im, 2014).

Son yıllarda ters yüz öğrenme, eğitimcilerin sınıflarında uyguladıkları bu yeni yaklaşımın bir sonucu olarak birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve geniş bir literatür taraması ile incelenmesi gereken yeni bir eğitim olgusu haline gelmiştir. Bu alışma, ters yüz öğrenmenin eğitimdeki pedagojik etkilerini inceleyerek ve bu eğitimsel çerçevenin bileşenlerini, ters yüz öğrenmenin eğitimsel temelleri ile olan bağlantısı ışığında analiz ederek, yeni bir eğitim paradigması olarak ters yüz öğrenme için bir eğitimsel ereve önerisi sunmayı amaçlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Avcı, Ü. & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1326.
- Aydın, B. (2016). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı. *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3373-3388.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. International Society for Technology in Education. Washington.
- Lage, M.J. & Platt, G. (2000). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, 31(1)
- Gannod, G.C., Burge, J.E. & Helmick, M.T., (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering.
- Gaughan, J.E., (2014). The flipped classroom in world history. *History Teacher*, 47,(2).
- Bergmann, J.,& Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day, International Society for Technology in Education, Washington.
- Fulton, K. P. (2012). Ten Reasons to flip. *New Styles of Instruction*, 94, (2).
- Hamden, N., McKnight, P.E., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 14, 572-596.
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2014). Using blended learning: Evidence-based practices. Singapore: Springer.
- Johnson, L. W. & Renner, J. D. (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Louisville, Kentucky.
- Namik, K., Boae, C. & Jeong-Im, C. (2014). A Case Study of Flipped Learning at

College: Focused on Effects of Motivation and Self-efficacy. *Educational Technology*, 30, 3.

O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.

Singh, G. (2014). Emerging trends and innovations in teacher education. *Indian Journal of Applied Research*, 4(5), 166-168.

Staker, H. & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *The Internet and Higher Education*, 15, 89-95.

Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.

BÖLÜM 2

FEN EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİ: TÜRKİYE'DE 2015-2025 YILLARI ARASINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Ersin ELMACI¹

1. Giriş

Bilgiyi üretmenin, teknolojik dönüşümün ve toplumsal değişimlerin hız kazandığı günümüzde bireylerden beklenen yeterlikler de değişmektedir. OECD'nin 2030 yılında ortaya koyduğu eğitim vizyonunda, belirsizlikle başa çıkma becerisi gösteren, çok disiplinli problemlere yönelik çözüm üreten ve dijital dünyada eleştirel bakış açısı geliştiren bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Bu bakımdan “21. yüzyıl becerileri”; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, bilgi/medya/teknoloji okuryazarlıkları ile yaşam ve kariyer becerileri şeklinde fazla sayıda sınır yeterliği içeren bir çerçeve olarak kabul edilmektedir (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019).

Fen eğitimi, araştırma-sorgulama, kanıta temelli akıl yürütme, modelleme, argümantasyon ve tasarım temelli problem çözme süreçlerini içerdiğinden 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından güçlü bir bağlam ortaya koymaktadır. Bununla birlikte teknoloji entegrasyonu ile sınıf içi ürün geliştirmeyi temel alan uygulamaların (ör. slowmation), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin farklı boyutlarını süreç içinde kullanma durumlarını ortaya koyduğu görülmektedir (Atalay et al., 2016). Benzer şekilde REACT stratejisinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile fene yönelik öz yeterlik inançlarını, STEM etkinliklerinin ise 21. yüzyıl becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir (Deniş Çeliker & Kara, 2020; Benek & Akçay, 2022).

Türkiye'de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3-8. sınıflar) alan becerileri, kavramsal yetenekler ve eğilimleri; sosyal-duygusal öğrenim, okuma yazma becerileri ile erdem, değer ve eylem konularını birleştirerek yetenek ve değer odaklı bir fen öğretimi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu programla ilgili temel yaklaşımın belgeleri ve öğretmen görüşleri, öğrenme sonuçlarının daha basit bir hale getirildiğini, deneyim ve bağlam temelli öğrenmenin yanı sıra öz ve akran değerlendirmesi gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha çok önem kazandığını göstermektedir. Ancak programın etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için materyal, laboratuvar imkanları ve öğretmenlere yönelik mesleki destek ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Ak ve Köse, 2024; Bilir, 2025).

Öte yandan, eğitimciler veya eğitimci adayları üzerine yapılan araştırmalarda 21. yüzyıl becerileri; bilimsel araştırma yeteneği, öğretim yöntemleri ve beceri algısı gibi unsurlarla birlikte incelenerek fen eğitiminin bu becerilere nasıl dahil edildiği üzerine odaklanılmaktadır (Akan, 2023; Çitlak ve Özmen, 2025; Devenci, 2024; Kafalı ve Akçöltekin, 2024). Bu bağlamda, fen öğretiminde 21. yüzyıl yeteneklerine yönelik yapılan çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi; hangi örnek grupların, hangi araştırma yöntemlerinin ve hangi konuların öne çıktığı

açısından son derece önemlidir. Bu tür bir değerlendirme, araştırmacılara alandaki boşlukları keşfetme fırsatı sunarken, aynı zamanda uygulayıcılara (öğretmenler, program geliştirenler, ders kitabı yazarları vb.) kanıta dayalı kararlar almalarında yardımcı olabilir.

Bu kitap bölümünün amacı; 2015-2025 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri kapsamında yayımlanan araştırmaları içerik analizi ile incelemek ve alandaki genel eğilimleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrutusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İncelenen araştırmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmalarda sınırlılıklar açık biçimde raporlanmış mıdır?
4. Araştırmaların çalışma grubu/inceleme nesnesi dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların yöntem/desen dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların konu başlıklarına göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel bir çalışma yöntemi olarak içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, belirlenmiş kriterlere göre seçilen metinlerin veya belgelerin düzenli bir şekilde kodlanması, gruplandırılmasını ve yorumlanmasını sağlar.

Veri tabanı incelemeleri ULAKBİM TR Dizin/DERGİPARK, Google Scholar ve YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla yapılmıştır. Tarama işlemi sırasında “fen eğitimi”, “fen bilimleri”, “21. yüzyıl becerileri”, “STEM”, “girişimcilik”, “öğretim programı” ve “ders kitabı” anahtar kelimeleri çeşitli kombinasyonlarla kullanılmıştır.

Dahil etme ölçütleri: (i) 2015-2025 yılları arasında yayımlanmış olmak, (ii) Türkiye’de fen eğitimi bağlamında yürütölmüş olmak (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayları ya da fen eğretim programı/ders kitabı gibi dokümanlar), (iii) çalışmanın odağında 21. yüzyıl becerilerinin yer alması ve (iv) tam metin/özet bilgilerine erişilebilir olması şeklinde belirlenmiştir.

2.1. Evren/Örnekleme

Araştırmanın evrenini, belirtilen veri tabanlarında 2015-2025 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili olarak yayımlanan tüm çalışmalar oluşturmaktadır. Dahil etme ölçütlerini karşılayan ve analiz edilebilen toplam 15 çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Analiz Süreci

Çalışmaların incelenmesinde alanyazındaki ölçütler ve çalışmanın amacı doğrultusunda “Araştırma Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Formda; araştırma türü, yıl, sınırlılıklar, çalışma grubu/inceleme nesnesi, yöntem/desen, araştırma konusu, veri toplama araçları ve temel bulgular başlıkları yer almıştır.

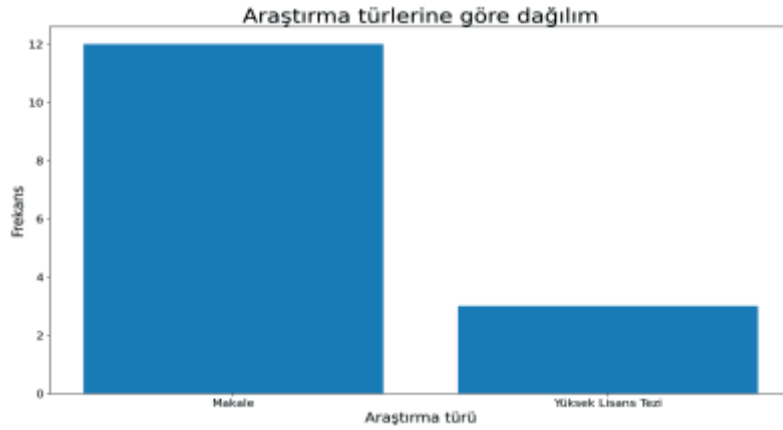
Her bir çalışma ilgili ölçütlere göre okunmuş; tam metne ulaşamayan bazı çalışmalar erişilebilir özet bilgileri üzerinden forma işlenmiştir. Ardından benzer kodlar bir araya getirilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, bulgular Şekil 3.1–Şekil 3.7 ve Tablo 3.1 aracılığıyla sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde incelenen araştırmaların tür, yıl, sınırlılıklar, çalışma grubu, yöntem, konu ve veri toplama araçlarına göre dağılımları sunulmuştur.

3.1. Araştırma türlerine göre dağılım

Şekil 3.1 incelendiğinde araştırmaların 12’sinin (%80,0) makale, 3’ünün (%20,0) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bu durum, son yıllarda fen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yayınların ağırlıklı olarak makale formatında raporlandığını göstermektedir.



Şekil 3.1. İncelenen araştırmaların türlerine göre dağılımı.

3.2. Yıllara göre dağılım

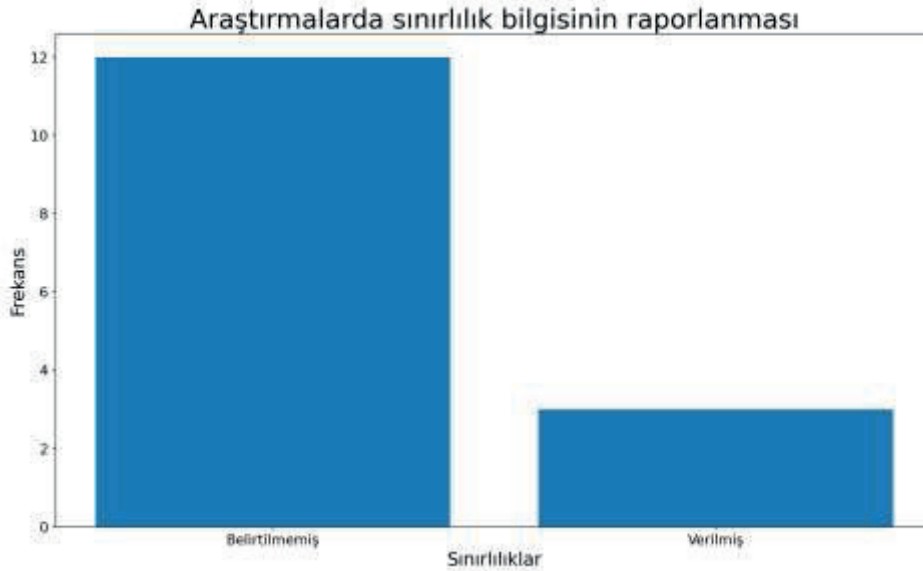
Şekil 3.2’de çalışmaların yıllara göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre en fazla çalışmanın 2023 ve 2025 yıllarında yapıldığı (n=3, %20,0) görülmektedir. 2022 (n=2, %13,3) ve 2024 (n=2, %13,3) yıllarında da benzer biçimde artış dikkat çekmektedir. Örnekleme 2018 ve 2019 yıllarında ölçütleri karşılayan çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak 2020 sonrasında yayımlanan çalışmaların sayısında bir artış eğilimi görülmektedir.



Şekil 3.2. İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımı.

3.3. Sınırlılıkların raporlanma durumu

İncelenen çalışmaların 3'ünde (%20,0) sınırlılıkların açık biçimde raporlandığı, 12'sinde (%80,0) ise sınırlılık ifadesine yer verilmediği belirlenmiştir (Şekil 3.3). Sınırlılıkların raporlanması; bulguların genellenebilirliğini değerlendirmek ve gelecekteki araştırmalar için yön gösterici olmak açısından önemlidir.

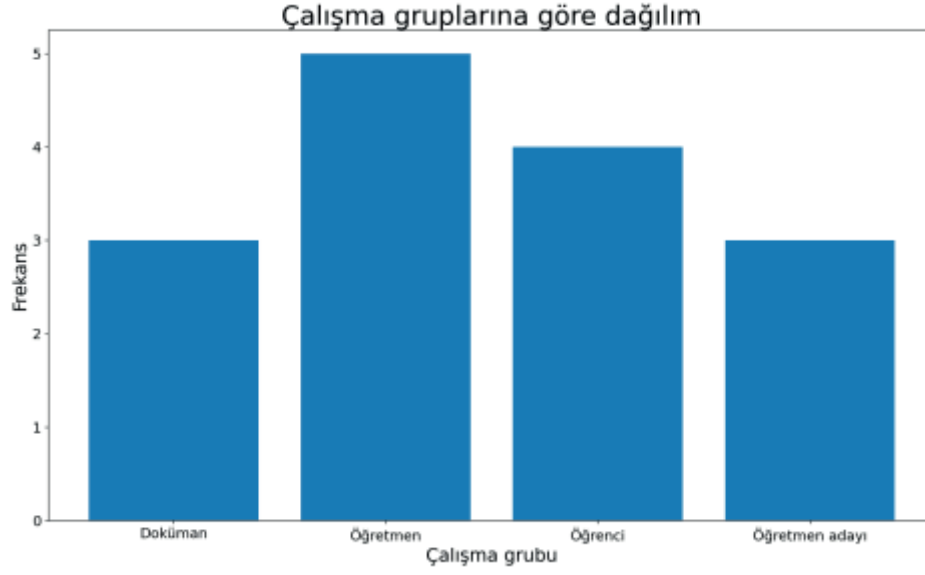


Şekil 3.3. İncelenen araştırmaların sınırlılık raporlama durumları.

3.4. Çalışma grubu/inceleme nesnesine göre dağılım

Şekil 3.4'e göre çalışmaların 5'i (%33,3) fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bunu 4 öğrenci (%26,7), 3 doküman (%20,0) ve 3 öğretmen adayı (%20,0) grupları

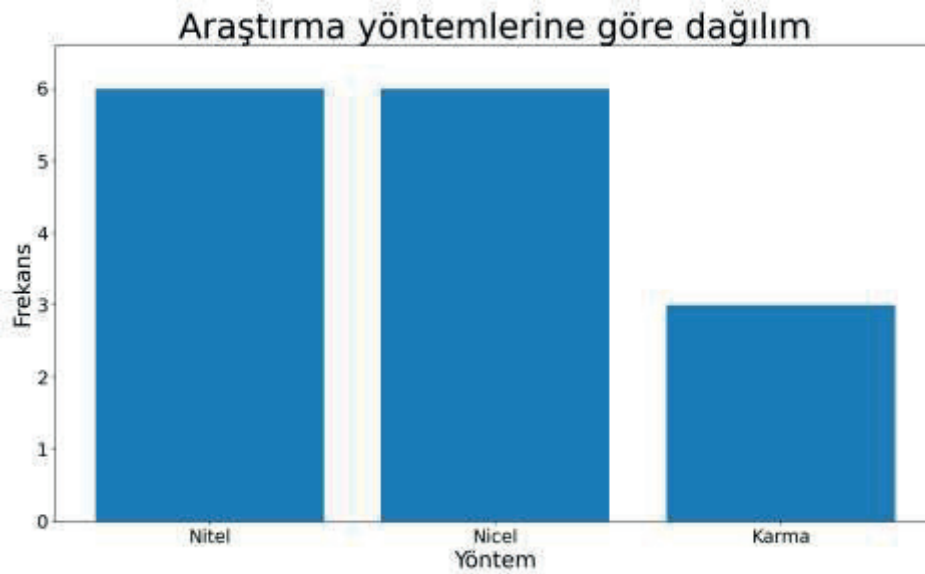
izlemektedir. Doküman incelemelerinin varlığı, program ve ders kitabı düzeyinde 21. yüzyıl becerilerinin ne ölçüde yer aldığına ilişkin ilginin sürdüğünü göstermektedir.



Şekil 3.4. İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına/inceleme nesnesine göre dağılımı.

3.5. Araştırma yöntemlerine göre dağılım

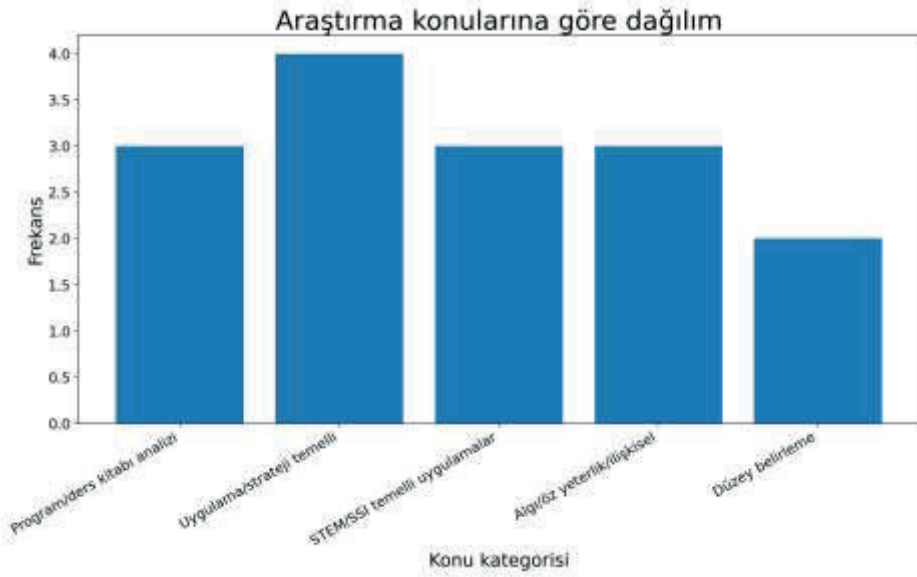
Araştırma yöntemlerine göre dağılım Şekil 3.5'te verilmiştir. Buna göre çalışmaların 6'sı (%40,0) nitel, 6'sı (%40,0) nicel ve 3'ü (%20,0) karma yöntemle yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda özellikle doküman inceleme ile fenomenografik/fenomenolojik desenler; nicel çalışmalarda ise tarama ve yarı deneysel desenler öne çıkmaktadır.



Şekil 3.5. İncelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı.

3.6. Araştırma konularına göre dağılım

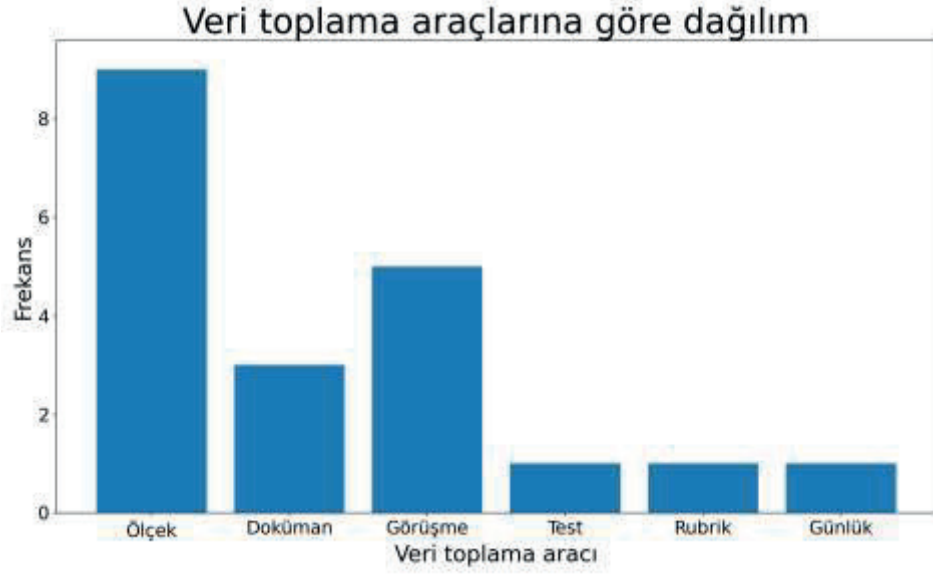
Şekil 3.6’da araştırmaların konu başlıklarına göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre çalışmaların 4’ü (%26,7) uygulama/strateji temelli (REACT, slowmation, modelleme, girişimcilik modülleri), 3’ü (%20,0) program/ders kitabı analizi, 3’ü (%20,0) STEM/sosyo-bilimsel konular (SSI) temelli, 3’ü (%20,0) algı/öz yeterlik/ilişkisel ve 2’si (%13,3) düzey belirleme çalışmalarından oluşmaktadır. Bulgular, hem öğretim sürecine dönük uygulama çalışmalarının hem de program/ders kitabı düzeyindeki yapılandırmanın alanda eş zamanlı olarak ele alındığını göstermektedir.



Şekil 3.6. İncelenen araştırmaların konularına göre dağılımı.

3.7. Veri toplama araçlarına göre dağılım

Veri toplama araçları açısından incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmında ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (f=9). Görüşmeler (f=5) ve doküman inceleme/analiz formları (f=3) diğer sık kullanılan araçlardır (Şekil 3.7). Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığından frekansların toplamı 15’i aşabilmektedir. Buna karşın performans temelli ölçme araçları (rubrik gibi) ve süreç odaklı veri kaynaklarının (günlük vb.) daha sınırlı kullanıldığı belirlenmiştir.



Şekil 3.7. İncelenen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılım.

Araştırma değerlendirme formuna göre incelenen çalışmaların özet bilgileri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1*İncelenen çalışmaların kısa zeti*

Kaynak	rneklem/odak	Temel bulgu
Atalay vd. (2016)	100 ğretmen adayı; slowmation	Beceriler süreçte farklı düzeylerde kullanıldı; ürün yeterlikleri değişti.
Deveci ve epni (2017)	26 ğretmen adayı; girişimcilik modülleri	Girişimcilik ve eğitsel uygulama al-gıları olumlu etkilendi.
Deniş eliker ve Kara (2020)	37 ğrenci; REACT	21. yy. becerileri ve fen öz yeterliği olumlu etkilendi.
Kalemkuş (2021)	Program kazanımları (79); 21. yy. becerileri	Eleştirel düşünme-problem zme ne çıktı; iş birliği ve medya/BİT okuryazarlığı sınırlı kaldı.
Benek ve Akçay (2022)	16 ğrenci; sosyo-bilimsel STEM	21. yy. becerileri olumlu etkilendi; en belirgin gelişim yaratıcılık-yenilik boyutunda görüldü.
Diņ Bilgin ve Zorlu (2023)	43 ğrenci; 2D/3D model-leme	Akademik başarı ve 21. yy. becerileri arttı.
Akan (2023, YL tezi)	242 ğretmen + 12 görüşme; 21. yy.-STEM ye-terliliği	Orta düzey pozitif ilişki bulundu; za-man ve materyal engel olarak belir-tildi.
Metin vd. (2023)	6 ğretmen; STEM görüş-leri	STEM'in problem zme, eleştirel düşünme ve girişimciliği desteklediği vurgulandı.
Deveci (2024)	249 ğretmen adayı; be-ceri algısı	Bölgelere göre fark yok; akademik ortalamaya göre anlamlı fark var.
Kafalı ve Aklten-kin (2024)	335 ğretmen; öz yeterlik ilişkisi	21. yy. beceri öz yeterliği ile bilimsel araştırma öz yeterliği arasında orta düzey pozitif ilişki bulundu.
itlak ve zmen (2025)	140 ğretmen; öz yeterlik ve öğretme stilleri	öz yeterlik ortalamasının üzerindedir; öğretme stilleriyle anlamlı ilişkiler rapor edildi.
Demirci ve Yıldı-rım (2025)	Ders kitapları + program; doküman incelemesi	En sık beceri eleştirel düşünme-prob-lem zme; en az kitaplarda medya okuryazarlığı, kazanımlarda iş birliği görüldü.
Ayvazoğlu ve Akar (2025)	1260 ğrenci + 20 ğret-men; program değerlendir-mesi	Program bazı becerileri kısmen des-teklerken yaratıcılık ve medya/teknolo-ji okuryazarlığında yetersiz grrld.
Başduvar (2022, YL tezi)	Ders kitabı etkinlikleri; öğrenme-yenilikçilik	Etkinliklerin ğrenme ve yenilikçilik becerilerini destekleme düzeyleri be-lirlendi.
Karakaş (2015, YL tezi)	8. sınıf öğrencileri; beceri düzeyleri	Fen bağlamında 21. yy. beceri düzey-leri ve bazı değişkenlerle ilişkiler ra-por edildi.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, 2015-2025 yılları arasında Türkiye'de fen eğitimine dair 21. yüzyıl bece-rileri üzerine yapılmış olan araştırmaların içerik analizi ile değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, bu alandaki çalışmaların özellikle 2020 yılından sonra hız kazandığını ve 2023-2025 döneminde yoğunlaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artışın; Türkiye Yüzyılı Ma-arif Modeli çerçevesinde revize edilen Fen Bilimleri Dersi ğretim Programı'nda beceri odaklı vurgunun artması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) ve fen eğitiminde STEM, bağlam odaklı

öğrenme, teknoloji destekli yöntemler gibi uygulamaların yaygınlaşması ile bağlantılı olabileceği değerlendirilmektedir (Benek ve Akçay, 2022; Deniz Çeliker ve Kara, 2020; Dinç Bilgin ve Zorlu, 2023; Metin ve diğ., 2023).

Araştırma çeşitleri incelendiğinde, makalelerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek lisans tezlerinin bulunması, 21. yüzyıl becerilerinin lisansüstü seviyede de araştırma konusu olduğunu göstermektedir (Akan, 2023; Başduvar, 2022; Karakaş, 2015). Ancak doktora seviyesindeki çalışmaların daha kapsamlı, uzun dönemli ve çeşitli veri kaynaklarına dayalı olarak artırılması, alana katkı sunabilir.

Çalışma grubu ya da inceleme nesnesi açısından öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmaların ön planda olması, 21. yüzyıl becerilerinin fen eğitimi bağlamında genellikle öğretmen görüşleri, öz yeterlilikleri ve uygulamaya yönelik düşünceleri üzerinden ele alındığını göstermektedir (Akan, 2023; Çitlak ve Özmen, 2025; Kafalı ve Akçöltekin, 2024; Metin ve diğ., 2023). İncelenen örnekleme öğretim programı ve ders kitabı seviyesinde yapılan doküman incelemeleri de 21. yüzyıl becerilerinin resmî program ve materyallerde nasıl temsil edildiğinin sorgulandığını ortaya koymaktadır (Başduvar, 2022; Demirci ve Yıldırım, 2025; Kalemkuş, 2021). Benzer biçimde, destekleyici literatürde Demir ve Çetin (2023) 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiştir. Program ve ders kitabı analizlerinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin daha görünür olduğu; buna karşılık iş birliği ile bilgi/medya okuryazarlığı ve bazı yaşam-kariyer becerilerinin daha sınırlı temsil edildiği görülmektedir (Demirci ve Yıldırım, 2025; Kalemkuş, 2021). Kalemkuş (2021) ayrıca program kazanımlarında BİT okuryazarlığına yönelik kazanım bulunmadığını rapor etmektedir. Bu durum, becerilerin programda dengeli bir şekilde dağıtılması ve çeşitli etkinlik örnekleriyle desteklenmesi gerekliliğini göstermektedir.

Uygulama ve stratejiye dayalı olan projelerin önemli bir bölümü (STEM, REACT ve 2D/3D modelleme) 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi konusunda olumlu sonuçlar göstermektedir (Benek ve Akçay, 2022; Deniz Çeliker ve Kara, 2020; Dinç Bilgin ve Zorlu, 2023). Slowmation çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini süreç içinde farklı düzeylerde kullandıkları, girişimcilik modülleri çalışmasında ise öğretmen adaylarının algılarında olumlu yansımalar olduğu bildirilmektedir (Atalay et al., 2016; Deveci ve Çepni, 2017). Ancak, bu projelerden bazılarında örnek sayısının az olması ve uygulama süresinin kısıtlı kalması gibi sebeplerden dolayı elde edilen bulguların genelleştirilmesi sınırlı olabilmektedir.

Dikkati çeken bir diğer bulgu, araştırmaların çoğunda sınırlılıkların yeterince açık şekilde belirtilmemiş olmasıdır. Sınırlılıkların açıklanması, çalışmanın kapsamını belirginleştirme, sonuçların değerlendirilmesi ve gelecekteki araştırmalara yön verme açısından önem

tařır. Ayrıca, 21. yūzyıl becerileri gibi performans ve sūreç yōnū gūçlū olan yapıların yalnızca ōz bildirim ōlçeklerine dayalı ōlçūm yōntemleriyle deęerlendirilmesinin, becerilerin gerçek hayattaki kullanımını tam anlamıyla yansıtmayabileceęi göz ōnünde bulundurulmalıdır. Bu durum, ōzellikle ōđretmenler ve ōđretmen adaylarına odaklanılan arařtırmalarda kullanılan ōlçek temelli ōlçūm yōntemlerinde daha belirgin bir Őekilde ortaya çıkmaktadır (Çitlak ve Ōzmen, 2025; Deveci, 2024; Kafalı ve Akçöltekin, 2024).

Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda performans görevleri, rubrikler, ders içi gözlemler, ōđrencilerin ürettiği materyaller ve sūreç verileri gibi çeşitli veri kaynaklarının bir arada kullanılması; nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesi ve becerilerin uzun vadeli gelişiminin izlenmesi tavsiye edilebilir (Akan, 2023; Benek ve Akçay, 2022; Metin ve dię., 2023).

5. Öneriler

- Fen ōđretiminde 21. yūzyıl becerilerine yōnelik yapılan araştırmalarda ōrneklem çeşitliliği artırılarak, çeşitli coğrafi bölgeleri, okul türlerini ve sosyoekonomik düzeyleri yansıtan daha kapsamlı çalışma gruplarıyla projeler gerçeleştirilebilir.
- Uygulamalı arařtırmaların sūreleri uzatılarak uzun vadeli izleme (kalıcılık) bilgileri elde edilebilir; nicel veriler, nitel veri kaynaklarıyla gūçlendirilebilir.
- Program ve ders kitabı incelemelerinde sadece becerinin var olup olmadığını saptamak yerine, becerinin nasıl desteklendiğini gösteren örnek etkinlikler, değerlendirme araçları ve ōđretim stratejileri önerileri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Akan, E. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl beceri ve STEM uygulamaları yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.comu.edu.tr/items/59eadc34-aea5-4868-9f83-e332e7a4d5dc>
- Atalay, N., Anagün, Ş. S., & Kumtepe, E. G. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl beceri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 405-424. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183607>
- Ayvazoğlu, Ş., & Akar, M. (2025). Fen bilimleri öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1685427>
- Başduvar, A. (2022). *Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Faaliyetlerdeki 21. Yüzyıl Öğrenme Ve Yenilikçilik Becerilerinin Durumunun İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Mersin University Axis - Academic and Open Access Information System. <https://acikerisim.mersin.edu.tr/yayin/165382&dil=7>
- Benek, İ., & Akçay, B. (2022). The Effects Of Socio-Scientific STEM Activities On 21st Century Skills Of Middle School Students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25-52. <https://doi.org/10.17275/per.22.27.9.2>
- Bilir, U. (2025). Türkiye’de 2018 Ve 2024 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>
- Çitlak, S., & Özmen, H. (2025). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 13(2), 123-161. <https://doi.org/10.56423/fbod.1641786>
- Deniş Çeliker, H., & Kara, M. (2020). Fen Öğretiminde REACT’ın Etkileri: 21. Yüzyıl Becerileri ve Fene Yönelik Öz Yeterlilik İnançları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5732-5763. <https://doi.org/10.26466/opus.701189>
- Demir, K., & Çetin, P. (2023). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 7(1), 25-43. <https://doi.org/10.35346/aod.1279320>
- Demirci, M., & Yıldırım, H. İ. (2025). Fen Bilimleri Ders Kitapları ve Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 13(25), 156-180. <https://doi.org/10.18009/jcer.1568951>

- Deveci, İ. (2024). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Algılarının Coğrafî Bölgelere ve Akademik Ortalamaya Göre İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1364780>
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017). Girişimcilik Eğitimi Modüllerinin Fen Bilimleri Öğretmen Adayları Üzerindeki Yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856. <https://doi.org/10.12984/egeefd.288280>
- Dinç Bilgin, S., & Zorlu, Y. (2023). “Saf Madde ve Karışımlar” Ünitesinde 2D Ve 3D Teknoloji Destekli Modellemeye Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 601-616. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1302334>
- Kafalı, C., & Akçöltekin, A. (2024). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Bilimsel Araştırma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TroyAcademy*, 9(1), 51-77. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1365799>
- Kalemkuş, J. (2021). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi* (Tez No. 391151) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Wi_cfTp9qRA52rsuj-dEP2Q&no=Bb5Gd16hGszzCbJJ5jQQdA
- Metin, M., Güler, M. M., & Çevik, A. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri Hakkında STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Studies in Educational Research and Development*, 7(1), 1-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2853182>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfen345678Onayli.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The Future Of Education and Skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework For 21st Century Learning Definitions. Battelle for Kids. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf

BÖLÜM 3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK ESNEKLİK SÜREÇLERİ: DENEYİMSEL KAÇINMA VE BİLİŞSEL KAYNAŞMANIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA ANALİZİ¹

Mücahit GÜRSANÇTI²

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Figen AKÇA danışmanlığında yürütülmekte olan “Üniversite Öğrencilerinin Deneyimsel Kaçınma ve Bilişsel Kaynaşma Düzeylerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Yordamadaki Rolü” başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye. E-posta: gursantimucahit@gmail.com. ORCID ID: 0009-0006-7721-1166.

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu: Üniversite Döneminde Gelişimsel Görevler, Stresörler ve Uyum Süreci

Üniversite dönemi, ergenlikten genç yetişkinliğe geçişin yaşandığı, bireylerin hayatlarının hemen her alanında köklü değişimler yaşadıkları kritik öneme sahip bir gelişimsel evredir (Maçkalı, 2023). Bu dönemde gençler; kendi kimliklerini inşa etme, uzun vadeli hedefler belirleme, yetişkinlik rollerini üstlenme ve yeni bir sosyal çevreye entegre olma gibi gelişimsel görevlerle karşı karşıyadır. Ancak, yetişkinliğe geçişi temsil eden bu süreç her zaman pürüzsüz ilerlemez. Günümüzde üniversite öğrencileri; içinde buldukları gelişim dönemi itibarıyla kişisel/psikolojik, eğitsel ve mesleki pek çok alanda mücadele etmekte ve ruh sağlığını tehdit eden çok boyutlu stresörlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadır (Güven ve Çelik, 2023). Alanyazın; üniversiteye geçişin getirdiği akademik beklentiler, gelecek belirsizliği, sosyal kaygı ve uyum sorunları gibi yeni stresörlerin, öğrencileri psikolojik problemlerle karşı karşıya bıraktığını ve bu kitlenin söz konusu risklere yoğun şekilde maruz kaldığını göstermektedir (Pamuk ve Akbulut, 2023).

Üniversitenin ilk yılları, uyum sorunlarının en yoğun yaşandığı, öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal sağlıklarının risk altında olduğu dönemlerdir. Bu uyum sürecinde yaşanan yoğun stres ve zorluklar, uzun vadede öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve öznel iyi oluşlarını etkilemektedir. Hatta, bu zorlayıcı duygulardan ve kaygıdan kurtulmak isteyen öğrenciler, sorunlarla yüzleşmek yerine alkol ve madde kullanımı, erteleme davranışı veya problemleri internet/sosyal medya kullanımı gibi kaçınma odaklı ve bağımlılık geliştirici işlevsiz başa çıkma stratejilerine yönelebilmektedir (Dursun, 2023; Oğuzdoğan, 2017). Öğrencilerin yaşam alanlarındaki etkinliğini kısıtlayan ve psikolojik esnekliklerini zayıflatan bu sorunlar, etkili başa çıkma mekanizmalarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda, öğrencilerin yaşadıkları zorlayıcı duygu ve düşünceleri bastırma veya onlardan kaçınma çabaları, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) perspektifinden 'deneyimsel kaçınma' olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin zihinlerindeki olumsuz kural ve inançlara katı bir şekilde tutunmaları olan 'bilişsel kaynaşma' ise psikolojik esnekliği daraltarak söz konusu uyum sorunlarını daha da derinleştirmektedir. Üniversite öğrencilerinin bu kritik dönemde ruh sağlığını korumaya yönelik önleyici çalışmaların ve psikolojik danışma müdahalelerinin doğru hedeflere yönlendirilebilmesi için; bahsi geçen psikolojik katılık süreçlerinin hangi

demografik gruplarda (örneğin cinsiyet, sınıf düzeyi veya psikolojik yardım alma durumu vb.) daha riskli düzeylerde seyrettiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.2.Psikolojik Esneklik İhtiyacı ve ACT (Kabul ve Kararlılık Terapisi) Perspektifi

Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları bu karmaşık stresörler ve işlevsiz başa çıkma stratejileri (alkol/madde kullanımı, erteleme davranışı vb.), yaşamın getirdiği zorluklardan kaçınmak yerine onlarla esnek bir ilişki kurabilmeyi sağlayan bir kapasiteye; yani psikolojik esnekliğe olan ihtiyacı belirginleştirmektedir. Bu noktada, geleneksel yaklaşımlardan farklılaşan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), üçüncü dalga bilişsel-davranışçı terapiler arasında yer alan ve psikolojik süreçleri işlevsel bağlamsal bir çerçevede ele alan ampirik destekli bir yaklaşımdır (Hayes, 2004; Yavuz, 2015)

ACT; depresyon veya kaygı gibi istenmeyen içsel yaşantıları, doğrudan müdahale edilmesi gereken patolojik birer semptom olarak görüp onlara yönelik birinci dereceden değişim stratejileri izlemez. Bunun yerine, bireyin bu semptomlarla kurduğu ilişkiyi ve bu yaşantıların bireyin hayatındaki işlevini dönüştürmeyi; yani zorlayıcı içsel süreçlerin varlığında dahi bireyin kendi değerleri doğrultusunda anlamlı bir yaşam inşa etmesini hedefler (Hayes ve ark., 2006; Hayes ve ark., 2012). Bu bağlamda ACT'nin çekirdek mekanizmasını psikolojik esneklik kavramı oluşturur. Psikolojik esneklik; bireyin bilinçli bir farkındalıkla şimdiki anla tam olarak temas kurabilmesi ve bağlamsal koşullar doğrultusunda, seçtiği değerleri uğruna davranışlarını esnek bir şekilde uyarlayabilme veya sürdürebilme becerisidir (Hayes ve ark., 2006).

Psikolojik esnekliğin zıttı olan psikolojik katılık ise; kişinin davranışlarının kişisel değerler veya çevresel gerçekliklerden ziyade, içsel tepkiler, düşüncelerle birleşme (bilişsel kaynaşma) ve acıdan kaçınma çabaları (deneyimsel kaçınma) tarafından tahakküm altına alınması durumudur (Bond ve ark., 2011; Hayes ve ark., 2006). Alanyazın, psikolojik esnekliğin geliştirilmesinin stresle başa çıkma, öz düzenleme (self-regulation), hedeflere ulaşma ve sosyal işlevsellik gibi alanlarda bireyler için temel bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşamda karşılaştıkları belirsizlikler ve zorluklar karşısında psikolojik esneklik becerilerinin desteklenmesi kritik önem taşır. Bu beceriler, bireylerin kendi zihinsel süreçleriyle kurduğu bilişsel kaynaşmayı zayıflatarak değer yönelimli ve anlamlı bir yaşam sürebilmeleri için gerekli olan psikolojik alanı yaratır (Hayes ve ark., 2012; Yavuz, 2015).

1.3. Bilişsel Kaynaşma: Düşüncelerin Davranış Üzerindeki Otoritesi

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) literatüründe bilişsel kaynaşma (cognitive fusion), sözel süreçlerin ve düşüncelerin davranış üzerindeki düzenleyici etkisinin, diğer çevresel ve bağlamsal faktörleri dışlayacak kadar baskın hale gelmesi durumudur (Hayes ve ark., 2006). Bireyler kendi düşüncelerini, zihnin ürettiği geçici sözel olaylar olarak görmek yerine, onların ifade ettiği anlamları mutlak gerçekler olarak algırlar. (Gillanders ve ark., 2014). İlişkisel Çerçeve Kuramı (RFT) perspektifinden bakıldığında bilişsel kaynaşma, insanların dil aracılığıyla geliştirdikleri kural güdümlü davranışların (rule-governed behavior) istenmeyen bir sonucudur (Yavuz ve Burhan, 2020). Dilin getirdiği problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve kıyaslama becerileri dış dünyadaki fiziksel tehlikelerle başa çıkmada son derece işe yararken, içsel yaşantılara (duygu ve düşüncelere) uygulandığında bireyi katı kurallara hapseder (Hayes ev ark., 2012). Sonuç olarak bilişsel kaynaşma, kişinin şimdiki anla esnek temasını koparır ve davranışların doğrudan deneyimlenen çevresel gerçeklikler yerine, zihinsel kurallar ve değerlendirmeler (örneğin "kaygılanmamalıyım" veya "ben yetersizim" gibi) tarafından katı bir biçimde yönetilmesine yol açarak psikolojik katılığa zemin hazırlar (Bond ve ark., 2011).

1.4. Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Kaynaşmanın Yansımaları

Üniversite dönemi, bireylerin akademik, sosyal ve mesleki birçok yeni stresörle karşılaştığı bir evredir ve bu yoğun stres altında zihnin ürettiği olumsuz düşüncelerle kaynaşma riski oldukça yüksektir (Pamuk ve Akbulut, 2023). Üniversite öğrencilerinde bilişsel kaynaşma, sıklıkla "ben başarısızım", "asla uyum sağlayamayacağım" veya "yetersizim" gibi kavramsallaştırılmış benlik (conceptualized self) hikayelerine sıkı sıkıya tutunmak şeklinde kendini gösterebilir. Zihnin ürettiği bu yargılayıcı ve kıyaslayıcı düşünceler, öğrencinin akademik ve sosyal yaşamını daraltan somut davranışsal engellere dönüşür.

Sosyal ilişkiler bağlamında, sosyal kaygı yaşayan üniversite öğrencileri genellikle "diğerleri beni yargılıyor", "aptal durumuna düşeceğim" veya "yeterince iyi değilim" gibi katı düşüncelerle kaynaşırlar. Bu kaynaşma hali, kişinin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme ihtimalini felaketleştirmesine yol açar ve onu kaçınma ile güvenlik davranışlarına iter (Hofmann ve Asmundson, 2008). Öğrenci, zihnindeki bu felaketleştirici senaryoları mutlak gerçeklik olarak kabul ederek sosyal ortamlardan geri çekilmeyi (izolasyonu) seçer; bu durum yeni ilişkiler kurmasını engelleyerek uzun vadede özgüvenini ve yaşam doyumunu düşürebilir. (Maçkalı, 2023).

Akademik bağlamda ise bilişsel kaynaşma, en çok erteleme (procrastination) davranışı ve ruminasyon üzerinden somutlaşır. Literatür, erteleme davranışının zaman yönetimi eksikliğinden ziyade, büyük ölçüde psikolojik katılık ve zorlayıcı içsel yaşantılardan (başarısızlık korkusu, yetersizlik hissi) kaçınma çabası ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Avşar ve ark., 2023; Gagnon ve ark., 2016). Kaynaşma yaşayan bir öğrenci, "Bu dersi mükemmel geçmeliyim" veya "Çalışsam da anlamayacağım" düşüncesiyle bütünleşip bu düşüncenin yarattığı baskıdan kurtulmak için kısa vadeli bir rahatlama sağlayan problemlerli internet kullanımı gibi işlevsiz stratejilere yönelebilir (Duman, 2023).

1.5. Deneyimsel Kaçınma: İçsel Yaşantılarla Mücadele Döngüsü

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) perspektifinden psikolojik sorunların temelinde deneyimsel kaçınma (experiential avoidance) yatar. Deneyimsel kaçınma; bireyin kendisine rahatsızlık veren anı, düşünce, duygu veya bedensel duyumlar gibi içsel süreçlerini olduğu gibi deneyimlemeye karşı direnç göstermesi halidir. Kişinin uzun vadede yaşam kalitesini düşürse bile, bu zorlayıcı içsel yaşantıların sıklığını, şeklini veya ortaya çıktığı bağlamı kontrol etmeye ve onlardan uzaklaşmaya yönelik harcadığı her türlü çaba bu kavramın içinde yer alır (Hayes ve ark., 1996).

İşlevsel bir çerçeveden değerlendirildiğinde deneyimsel kaçınma, insanların dilsel becerilerini ve problem çözme stratejilerini içsel dünyalarına uyumsuz ve katı bir yolla aktarmalarından doğar. İnsanlık evrimsel süreçte dış çevreden gelen fiziksel tehditlerden (örneğin ateşe dokunmamak veya olumsuz hava koşullarından sakınmak) kaçınarak hayatta kalma konusunda ustalaşmıştır. Ne var ki, dış dünyada oldukça işe yarayan "tehdidi bertaraf et ve güvende kal" kuralı; üzüntü, anksiyete veya ıstırap verici anılar gibi içsel deneyimlere uyarlandığında etkisiz kalmakta ve sistem iflas etmektedir (Hayes ve ark., 2012). Arzu edilmeyen duygu ve düşünceleri kontrol altında tutmaya, bastırmaya veya bunlardan uzaklaşmaya yönelik her türlü esneklikten uzak girişim, paradoksal bir geri tepme etkisi yaratarak bu yaşantıların hem ortaya çıkma sıklığını hem de bireyin eylemleri üzerindeki bozucu gücünü daha da pekiştirir (Hayes ve ark., 1996).

Kaçınma davranışının en tehlikeli yanı, negatif pekiştirme (olumsuz bir durumun ortadan kalkmasıyla davranışın güçlenmesi) döngüsüyle çalışmasıdır. Birey, kaygı uyandıran bir durumdan kaçtığı anda (örneğin bir sunum yapmaktan vazgeçtiğinde veya acı veren bir anıyı uyuşturmak için alkol aldığı anda) kısa vadeli, geçici bir rahatlama yaşar. Bu kısa vadeli rahatlama, kaçınma davranışını pekiştirir ve bireyin gelecekteki benzer durumlarda da aynı

stratejiyi kullanma olasılığını artırır. Ancak uzun vadede bireyin yaşam alanı giderek daralır, değer verdiği hedeflerden (kariyer, yakın ilişkiler, sosyal katılım) uzaklaşır ve yaşamı yalnızca içsel acılarla mücadele edilen bir savaş alanına dönüşür (Hayes ve ark., 2012).

1.6. Genç Yetişkinlikte Deneyimsel Kaçınma Stratejileri

Üniversite dönemi, bireylerin kendi başlarına ayakta kalmaya çalıştıkları, akademik ve sosyal taleplerin yoğunlaştığı bir dönemdir. Bu süreçte karşılaşılan stresli durumlar karşısında öğrenciler; problemi çözmeye ya da duyguyu kabul etmeye odaklanmak yerine, sıklıkla anlık rahatlama sağlayan ancak uzun vadede işlevsiz olan kaçınma ve boyun eğici başa çıkma stratejilerine başvurabilmektedir (Dursun, 2023; Oğuzdoğan, 2017). Genç yetişkinlikte deneyimsel kaçınma, dışarıdan topografik olarak çeşitli görünse de temelde aynı işlevi gören (psikolojik acıdan kaçış) çeşitli riskli davranış örüntüleri şeklinde karşımıza çıkar. Bu stratejilerin başında alkol ve madde kullanımı gelir. ACT literatürü, problemleri madde kullanımının büyük ölçüde stresörlerin yarattığı istenmeyen duyguları (kaygı, yetersizlik, depresif hisler) baskılamak ve bu duygulardan kaçınmak amacıyla ortaya çıktığını vurgular (Hayes ve ark., 1996). Nitekim üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin duygu düzenleme güçlükleri ve işlevsiz baş etme stratejileri kullanmaları ile alkol ve esrar bağımlılığı riskleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Oğuzdoğan, 2017). Öğrenci, zorlayıcı içsel yaşantılarıyla yüzleşip sağlıklı bir başa çıkma repertuarı geliştirmek yerine, kimyasal bir kaçış yolunu seçerek psikolojik esnekliğini yitirir.

Üniversite öğrencilerinde gözlemlenen bir diğer yaygın kaçınma stratejisi ise problemleri internet/sosyal medya kullanımı ve siber aylaklıktır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital dünya, öğrencilere zorlayıcı anlardan (akademik stres, sosyal kaygı, yalnızlık) kaçmaları için sonsuz ve anında ulaşılabilir bir dikkat dağıtıcı sunmaktadır. Araştırmalar, üniversite öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması ve depresif belirti düzeylerinin artmasının, öğrencileri doğrudan siber aylaklık davranışlarına yönelttiğini göstermektedir (Güleç, 2023). Öğrenci, hissettiği yalnızlık veya çökkünlük duygularıyla kalmak yerine, bu duyguları sosyal medyada saatler geçirerek bastırmaya çalışır. Benzer şekilde, psiko-eğitim programlarının ergenlerde ve gençlerde duygu düzenleme becerilerini destekleyerek problemleri internet kullanımını anlamlı düzeyde azalttığı görülmektedir (Duman, 2023); bu da internet bağımlılığının temelinde büyük ölçüde deneyimsel kaçınmanın yattığını doğrular niteliktedir.

Son olarak, akademik bağlamda en sık karşılaşılan kaçınma stratejisi erteleme davranışıdır. Erteleme, basit bir zaman yönetimi problemi değil; kaygı, başarısızlık korkusu

veya yetersizlik hissi gibi aversif (itici) işsel yaşantılardan kaşınma çabasıdır (Gagnon ve ark., 2016). Öğrenci bir akademik görevle karşılaştığında hissettiği stresi ve yetersizlik dūřuncesini tolere edemez; bu dūřüncelerden kaşmak için görevi ileri bir tarihe atar ve kısa vadeli bir rahatlama (negatif pekiştirme) elde eder. Ancak bu kaşınma dōngüsü, uzun vadede suçluluk duygusunu, akademik stresi ve başarısızlığı daha da artırarak öğrencinin değerleri yönünde (mezun olmak, meslek sahibi olmak) adım atmasını engeller.

Kuramsal alanyazın, üniversite yıllarının getirdiği zorluklarla başa çıkmada psikolojik esnekliğin kritik rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Ancak, risk gruplarının daha net tanımlanabilmesi ve kampüslerde sunulacak psikolojik destek hizmetlerinin spesifik ihtiyaçlara göre yapılandırılabilmesi için, bahsi geçen psikolojik katılık süreçlerinin sosyodemografik özelliklere göre nasıl farklılaştığının da aydınlatılması gerekmektedir. Tüm bu bilgiler neticesinde, üniversite öğrencilerinde deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında bütüncül bir şekilde incelenmesi, alandaki önemli bir ihtiyaca yanıt verecektir. Bu temel amaç doğrultusunda, mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeyleri anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeyleri psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.YÖNTEM

ACT yaklaşımında psikolojik esneklik süreçlerinin temelini oluşturan deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma süreçlerinin demografik değişkenlere göre nasıl bir dağılım sergilediği incelenmiştir. Öğrencilerin mevcut durumlarını olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama (survey) modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 249 kadın ve 111 erkek olmak üzere toplam 360 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek

amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Katılımcıların deneyimsel kaçınma düzeylerini belirlemek amacıyla Bond ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yavuz ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen Kabul ve Eylem Formu-II (AAQ-II) kullanılmıştır. Bireylerin düşünceleriyle ne ölçüde kaynaştığını saptamak için ise Gillanders ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Kervancıoğlu ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen Bilişsel Kaynaşma Ölçeği (BKÖ) kullanılmıştır.

4.BULGULAR

Bilişsel Kaynaşma Ve Deneyimsel Kaçınmanın Demografik Değişkenler Bağlamında Analizi

Bu bölümde, ACT modelinin temelini oluşturan deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma süreçlerinin demografik değişkenlere göre nasıl bir dağılım sergilediği incelenmiştir.

4.1. Cinsiyet Değişkeninin Deneyimsel Kaçınma ve Bilişsel Kaynaşma Üzerindeki Etkisi

Tablo 1

Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanlarınının T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Ort.	SS	sd	t	p
Deneyimsel Kaçınma	Kadın	249	3.33	1.27	358	-2.47	.014*
	Erkek	111	2.97	1.30			
Bilişsel Kaynaşma	Kadın	249	3.65	1.52	358	-2.34	.020*
	Erkek	111	3.24	1.53			

*Not. $p < .05$.

Araştırma grubunun %69.2'sini ($f = 249$) kadın, %30.8'ini ($f = 111$) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kadın öğrencilerin her iki psikolojik katılık sürecine de daha yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Deneyimsel kaçınma düzeyleri açısından kadınların puan ortalaması ($M = 3.33$), erkeklerin ortalamasından ($M = 2.97$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t = -2.47$; $p = .014$). Benzer şekilde bilişsel kaynaşma boyutunda da kadın katılımcılar ($M = 3.65$), erkek katılımcılara ($M = 3.24$) kıyasla kendi düşünceleriyle daha fazla bütünleşme eğilimi göstermiş ve aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -2.34$; $p = .020$). ACT yaklaşımı temel alındığında bu bulgular, kadın üniversite öğrencilerinin zorlayıcı içsel deneyimlerden kaçınmaya ve düşünceleriyle bütünleşmeye daha eğilimli olduklarını; dolayısıyla psikolojik katılık bağlamında daha dezavantajlı bir risk grubunda yer alabileceklerini düşündürmektedir.

4.2. Yaş ve Sınıf Düzeyinin Etkisi

Tablo 2

Yaş Grubuna Göre Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş Grubu	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Deneyimsel Kaçınma	17-20	186	3.12	1.27	1.33	.266
	21-24	149	3.31	1.33		
	25+	25	3.43	1.19		
Bilişsel Kaynaşma	17-20	186	3.45	1.52	0.54	.583
	21-24	149	3.62	1.54		
	25+	25	3.49	1.55		

Katılımcıların %51.7'si 17-20 yaş, %41.4'ü ise 21-24 yaş aralığındadır. Yaş gruplarına göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları, hem deneyimsel kaçınma ($F = 1.33$; $p = .266$) hem de bilişsel kaynaşma ($F = 0.54$; $p = .583$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Tablo 3

Sınıf Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Deneyimsel Kaçınma	Hazırlık / 1. Sınıf	145	3.06	1.24	1.517	.210
	2. Sınıf	93	3.28	1.34		
	3. Sınıf	42	3.23	1.29		
	4. Sınıf ve üzeri	80	3.43	1.30		
Bilişsel Kaynaşma	Hazırlık / 1. Sınıf	145	3.38	1.44	1.074	.360
	2. Sınıf	93	3.54	1.64		
	3. Sınıf	42	3.81	1.50		
	4. Sınıf ve üzeri	80	3.63	1.56		

Benzer bir istikrar sınıf düzeyi değişkeninde de görülmektedir. Araştırma ağırlıklı olarak Hazırlık/1. sınıf (%40.3), 2. sınıf (%25.8) ve 4. Sınıf ve üzeri (%22.2) öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre yapılan ANOVA sonuçları, katılımcıların deneyimsel kaçınma ($F = 1.517$, $p = .210$) ve bilişsel kaynaşma ($F = 1.074$, $p = .360$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle sınıf kademesi ilerlese dahi öğrencilerin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeylerinde anlamlı bir dalgalanma veya farklılaşma gözlenmemiştir. Bu veri, psikolojik katılımın üniversite yaşantısının belirli dönemlerine özgü geçici bir durum olmaktan çok, öğrenim süreci boyunca istikrarını koruyan yapısal bir özellik olduğunu düşündürmektedir.

4.3. Sosyokültürel Bağlam: Ebeveyn Eğitim Durumunun Etkisi

Tablo 4

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	M	SS	F	p
Deneyimsel Kaçınma	İlkokul ve altı	185	3.33	1.32	0.921	.431
	Ortaokul	68	3.09	1.23		
	Lise	59	3.13	1.39		
	Ön Lisans ve üzeri	48	3.10	1.09		
Bilişsel Kaynaşma	İlkokul ve altı	185	3.68	1.54	1.425	.235
	Ortaokul	68	3.29	1.56		
	Lise	59	3.45	1.53		
	Ön Lisans ve üzeri	48	3.35	1.39		

Öğrencilerin sosyokültürel bağlamını temsil eden ebeveyn eğitim düzeyinin psikolojik katılık süreçlerine etkisi incelendiğinde; anne eğitim durumunun (ağırlıklı olarak ilkokul ve altı, %51.4) deneyimsel kaçınma ($F = 0.921, p = .431$) ve bilişsel kaynaşma ($F = 1.425, p = .235$) düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 5

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Durumu	N	M	SS	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Deneyimsel Kaçınma	İlkokul ve altı	102	3.20	1.37	3.029*	.029	Lise > Önlisans ve üzeri
	Ortaokul	87	3.11	1.19			
	Lise	106	3.51	1.31			
	Ön Lisans ve üzeri	65	2.94	1.19			
Bilişsel Kaynaşma	İlkokul ve altı	102	3.45	1.62	2.394	.068	
	Ortaokul	87	3.52	1.37			
	Lise	106	3.81	1.59			
	Ön Lisans ve üzeri	65	3.19	1.44			

*Not. $p < .05$.

Baba eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, bilişsel kaynaşma boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken ($F = 2.394, p = .068$); deneyimsel kaçınma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($F = 3.029, p = .029$). Farkın kaynağını belirlemek

amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; babası lise mezunu olan öğrencilerin deneyimsel kaçınma ortalamalarının ($M = 3.51$), babası ön lisans ve üzeri mezunu olanlara ($M = 2.94$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4. Psikolojik Yardım Alma Durumunun Etkisi

Tablo 6

Psikolojik Yardım Alma Durumuna Göre Ölçek Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Psikolojik Yardım Alma	N	M	SS	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Deneyimsel Kaçınma	Evet	53	3.78	1.25	14.469*	<.001	Evet, Düşünüyorum > Hayır
	Hayır	263	3.01	1.26			
	Düşünüyorum	44	3.83	1.11			
Bilişsel Kaynaşma	Evet	53	4.38	1.53	23.31*	<.001	Evet, Düşünüyorum > Hayır
	Hayır	263	3.21	1.43			
	Düşünüyorum	44	4.38	1.40			

*Not. $p < .001$.

Psikolojik yardım alma durumu incelendiğinde; öğrencilerin %73.1'inin daha önce hiç psikolojik yardım almadığı, %14.7'sinin psikolojik yardım aldığı ve %12.2'sinin ise psikolojik yardım almayı düşündüğü belirlenmiştir.

Psikolojik yardım alma durumuna göre yapılan ANOVA testleri, hem deneyimsel kaçınma hem de bilişsel kaynaşma düzeylerinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Deneyimsel kaçınma ($F = 14.469$, $p < .001$) ve bilişsel kaynaşma ($F = 23.31$, $p < .001$) boyutlarında; psikolojik yardım almış olan ("Evet") ve yardım almayı düşünen ("Düşünüyorum") grupların puan ortalamalarının, psikolojik yardım almayan ("Hayır") gruba kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çarpıcı sonuç; öğrencilerin acıdan kaçınmak için verdikleri mücadelenin (deneyimsel kaçınma) ve düşünceleriyle bütünleşmelerinin (bilişsel kaynaşma) bir çözüm olmaktan ziyade yaşam kalitelerini düşüren bir probleme dönüştüğünü göstermektedir. Tam da ACT'nin öngördüğü gibi, psikolojik katılımın yarattığı bu işlev kaybı ve artan psikolojik zorlanma, öğrencileri kaçınılmaz olarak profesyonel bir destek aramaya veya bu desteği talep etmeyi düşünmeye yöneltmektedir. Dolayısıyla, psikolojik yardım alma durumu ve arayışı, üniversite öğrencilerindeki psikolojik katılım süreçlerini ayırt eden belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını koruma ve geliştirme süreçlerinde Kabul ve Kararlılık (ACT) temelli yaklaşımların kritik bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca süregelen psikolojik katılık (yaşantısal kaçınma ve bilişsel kaynaşma) örüntüleri göz önüne alındığında, üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde semptom odaklı geleneksel modeller yerine, psikolojik süreçlere odaklanan müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik stres ve gelişimsel krizlerle başa çıkabilmeleri için psikolojik esnekliği temel alan yeni yaklaşımlar ve PDR hizmetleri (bireysel/grupla psikolojik danışma ve psikoeğitim programları) hayata geçirilmelidir.

Araştırmanın çarpıcı bulgularından biri; psikolojik yardım alan veya almayı düşünen öğrencilerin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeylerinin, yardım almayı hiç düşünmeyen öğrencilere kıyasla ileri düzeyde anlamlı bir farklılık göstermesidir ($p < .001$). Bu bulgu; psikolojik yardım alma deneyimi veya eğilimi olan üniversite öğrencilerinin, yardım almayı düşünmeyen akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde bilişsel kaynaşma ve yaşantısal kaçınma sergilediklerini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, psikolojik katılık süreçlerinin yoğunluğu ile profesyonel yardım arama davranışı/eğilimi arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Bu bulgu; öğrencileri profesyonel destek arayışına yönelten temel etkenlerin, kendi düşünceleriyle yaşadıkları yoğun bilişsel kaynaşma ve istenmeyen duygulardan kaçınma çabalarının yaşam kalitesinde yarattığı düşüş olabileceğine dair önemli bir işaret sunmaktadır. Bu durum, PDR merkezlerine başvuran veya başvurma eğiliminde olan öğrenci profilinin psikolojik esneklik açısından daha riskli bir grupta yer aldığına işaret etmektedir. Bu bağlamda üniversite PDR merkezlerindeki uzmanların; öğrencilerin sunduğu kaygı, üzüntü veya stres gibi yaşantıları doğrudan "yok edilmesi gereken semptomlar" olarak ele almak yerine, öğrencilerin psikolojik esnekliklerini arttıracak kabul (acceptance) ve bilişsel ayırışma (cognitive defusion) becerilerine odaklanmaları önemli olacaktır. Terapötik süreçte öğrencilere; düşüncelerinin mutlak birer gerçek değil, zihnin ürettiği sembolik olaylar olduğu (ayırışma) ve zorlayıcı duygularla savaşmak yerine onlara nezaketle alan açmanın (kabul) psikolojik esneklik üzerindeki rolü öğretilmelidir.

Araştırma bulgularında, kadın öğrencilerin deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma eğilimlerinin erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek çıkması; PDR merkezlerinin, özellikle kadın öğrencilerin akademik ve sosyal beklentiler karşısında sergileyebilecekleri bilişsel

kaynaşma ve duygusal kaçınma örüntülerine yönelik cinsiyete duyarlı müdahale planları geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, babası lise mezunu olan öğrencilerin deneyimsel kaçınma ortalamalarının, babası ön lisans ve üzeri mezunu olanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, eğitim seviyesi arttıka babaların problem zme becerilerinin ve psikolojik farkındalıklarının gelişebileceğini dşdndrmektedir. Babanın eğitim seviyesinin artması, öğrencilerin zorlayıcı duygulardan kaçınma ihtiyacını azaltan dolaylı bir koruyucu faktör olabilir.

Üniversite dönemi, bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde hem en büyük potansiyellerini keşfettikleri hem de yoğun psikolojik zorluklarla yüzleştikleri kritik bir gelişim evresidir. Bu alışma kapsamında ele alınan "niversite ğrencilerinde Psikolojik Esneklik Süreçleri", ğrencilerin bu zorlu süreçte sergiledikleri deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeylerinin demografik değişkenlerle olan ilişkisini ampirik bir düzlemde ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular; niversite ğrencilerinin kendi düşüncelerini mutlak gerçeklik olarak kabul etme (bilişsel kaynaşma) ve zorlayıcı içsel yaşantılardan kaçınma (deneyimsel kaçınma) eğilimlerinin; yaş, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma sergilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, söz konusu psikolojik katılık süreçlerinin niversite yaşantısının farklı kademelerinde zaman içinde yerleşik ve stabil bir nitelik taşıyabileceğine işaret etmektedir. Özellikle cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın öğrencilerin her iki boyutta da erkek akranlarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olması, bu grubun akademik ve sosyal beklentiler karşısında psikolojik katılık süreçleri açısından daha fazla risk altında olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, profesyonel psikolojik yardım alma deneyimi veya eğilimi olan öğrencilerin katılık puanlarının, yardım almayı hiç düşünmeyenlere kıyasla ileri düzeyde anlamlı bir farklılık göstermesi çalışmanın en dikkat çekici sonucudur. Bu fark, öğrencilerin hissettikleri psikolojik zorlanma ile bu zorlanmaya eşlik eden kaçınma ve kaynaşma süreçleri arasındaki güçlü bağı doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma niversite ğrencilerinde deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma düzeylerinin; cinsiyet ve psikolojik yardım arama durumu gibi değişkenler bağlamında nasıl farklılaştığını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, niversite ğrencilerinin ruh sağlığını desteklemeye yönelik yürütülecek çalışmalarda, özellikle kadın öğrencilerin ve

halihazırda yardım arayışında olan grupların psikolojik katılık süreçleri açısından öncelikli olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Bu kitap bölümüyle sunulan ampirik verilerin, üniversitelerdeki psikolojik danışma hizmetlerinde semptomların ötesindeki bu süreçsel (kaçınma ve kaynaşma) faktörlerin göz önünde bulundurulmasına katkı sağlaması umulmaktadır. Bu yöndeki bir farkındalık, öğrencilerin sadece sorunlarıyla baş etmelerini değil, aynı zamanda değerleri doğrultusunda daha esnek bir yaşam inşa etmelerini destekleyecek müdahale stratejilerinin geliştirilmesine temel teşkil edebilir.

KAYNAKÇA

- Avşar, F., Baltacı, Ö., Gençtanırım Kurt, D. & Özer, Ö. (2023). Bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde ertelemeyi azaltmaya yönelik web tabanlı kendi kendine yardım sisteminin geliştirilmesi: Ertele-ME. *11. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 61-62).
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Duman, S. (2023). Problemlı internet kullanımının azaltılmasına yönelik psiko-eğitim. *11. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 145-146).
- Dursun, A. (2023). Üniversite gençliği ve bağımlılık: 2006-2023 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *11. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 45).
- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97-102.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S. & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83-101.
- Güleç, S. (2023). Üniversite öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçların doyumı, depresif belirti düzeyi ve siber aylaklık arasındaki ilişkiler. *11. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 147-148).
- Güven, N. & Çelik, B. (2023). Kabul ve kararlık terapisi perspektifinden üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük üzerine genel bir bakış. *11. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 97).
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavior therapy. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2. bs.). Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
- Hofmann, S. G. & Asmundson, G. J. G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review*, 28(1), 1-16.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 467-480.
- Maçkalı, Z. (2023). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, öz şefkat ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin pozitif klinik psikoloji bağlamında ele alınması. *II. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 47-48).
- Oğuzdoğan, B. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme, baş etme stratejileri, algılanan sosyal destek ve alkol/esrar bağımlılığı riski arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pamuk, K. & Akbulut, Ö. F. (2023). Güncel literatür ışığında üniversite öğrencilerinde stresle başa çıkma: Sistemik gözden geçirme. *II. Üniversiteler PDR Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 87-88).
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yavuz, K. F. & Burhan, H. Ş. (2020). Kural-güdümlü davranış: Psikopatoloji ve psikoterapilerde temel bir süreç. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 9(1), 57-66.